WOMEN AND

Progress as Paradox

A Profile of Women Teachers

92-00940/

PROGRESS AS PARADOX:

A PROFILE OF WOMEN TEACHERS

by

LINDA MacLEOD

November 1988

The author has made every effort to obtain data that are accurate and complete. It was not always possible, however, to verify the comprehensiveness of information gathered from provincial and territorial sources. This document is not a statement of CTF policy, but rather is the work of the author, who prepared the report under contract for The Canadian Teachers' Federation.

TABLE OF CONTENTS

Title	Page
ABSTRACT	
I. INTRODUCTION: A Fragmented Profile of Progress	1
II. A GLANCE BACKWARDS: Penalized for the Love of Teaching	4
III. HAVE WOMEN INCREASED THEIR PARTICIPATION WITHIN THE TEACHING PROFESSION?	8
Statistical Trends	8
Implications of these Trends in Current Participation	14
IV. ARE WOMEN MOVING INTO ADMINISTRATIVE POSITIONS?	16
Statistical Trends	16
Implications of these Trends in the Representation of Women in Administrative Positions.	20

V. WHAT ARE THE CHARACTERISTICS OF WOMEN TEACHERS IN CANADA TODAY? 23

Statistical Trends 24

A. Age 24

B. Marital Status 25

C. Number of Dependents 26

D. Responsibilities for Household Tasks 27

E. Experience 27

F. Qualifications 29

Implications of these Trends in the Profile of Women Educators 32

VI. ARE WOMEN EDUCATORS RECEIVING BETTER SALARY AND BENEFITS? 34

Statistical Trends 34

A. Salaries 34

B. Maternity Benefits 36

C. Adoption Leave 37

D. Paternity Leave 38

E. Retirement Pensions 38

F. Substitute and Supply Teachers and Benefits 39

Implications of these Trends in Salary and Benefits. 40

VII. ARE WOMEN TEACHERS INCREASING THEIR POWER THROUGH ALTERNATE ROUTES INCLUDING TEACHER ORGANIZATIONS AND AFFIRMATIVE ACTION PROGRAMS? 41

Statistical Trends 41

Implications of these Trends towards Alternate Routes to Power 43

VIII. CONCLUSION 45

APPENDIX I: METHODOLOGY

APPENDIX II: STATISTICS NEEDED BUT NOT AVAILABLE

APPENDIX III: A SUMMARY OF KEY TRENDS

BIBLIOGRAPHY

ABSTRACT

The 1980's have been a decade of paradox, uncertainty and frustration for women teachers. Despite the indications that education is in a growth period..enrollments are up for the first time in twenty years, and governments in Canada are spending more on education than ever before..., women educators are not yet reaping their fair share of the benefits of this growth. Despite the fact that women educators have become more qualified, experienced and better paid in the last ten years, they still lag far behind men in the field on all these parameters. And despite energetic efforts to promote women to positions of authority in education, women are actually losing ground in terms of their representation in administrative positions.

Through a statistical overview of the status of women teachers across Canada, Ms. MacLeod demonstrates the structural contradictions in which our education system is rooted, contradictions that impede the progress of women educators toward greater equality of opportunity, choice and representation. The clash between the goals and ideals of most women educators and the current hierarchical, bureaucratic structure of education is discussed as one of the possible barriers to change. And the suggestion is made that women teachers' love of teaching and even the ideology of equal opportunity have been used to benefit men and to penalize women.

Ms. MacLeod proposes, through her analysis, that the challenge before women teachers today is to live and grow with the contradictions implicit in the educational system and in the status of women teachers working within the system. She concludes that policies and programs to advance women's status within the existing organizational structure may not be enough. In addition, women teachers may have to become leaders in change to help bring education to its "second stage", in order to build a teacher-based education system which reflects the shared priorities and realities of women and men in education. Linda

Linda MacLeod

August 2, 1988

PROGRESS AS PARADOX:

A PROFILE OF WOMEN TEACHERS

I. INTRODUCTION: A FRAGMENTED PROFILE OF PROGRESS:

The status of women teachers in Canada today is unclear. Women in education are making some progress toward greater equality of choice, opportunity and influence, but this progress is frustratingly slow and rooted in paradox. Each step forward seems to be blocked by structural and attitudinal barriers. Too many successes are negated by losses. Even the goals and paths of continued progress are no longer straightforward.

The status of women teachers reflects a more general loss of clarity in teaching. The contradictory expectations imposed on teachers and the multiple roles with which teachers are saddled affect everything within the realm of education and render the paradoxes with which women teachers have lived historically even more insoluble. The multiple faces of teaching superimpose themselves on the everyday lives of individual teachers and affect their goals, their perceptions of their profession and their decisions.

As a result, the statistical snapshot of women teachers in Canada is somewhat blurred. It resembles a photograph where several images have been superimposed. In fact, it is hard to comprehend at first glance, because it is made up of an amalgamation of several, often contradictory images and profiles.

When we dissect these profiles, no trend is completely clear. The good news is almost always deflated by bad news. For example, some progress has been made towards the equal representation of women and men in positions of authority, but the

overall progress is painfully slow and tainted by losses in some categories. Affirmative action and pay equity programs are thriving in some parts of Canada, but in others they have never even surfaced, and in still others, they budded and then withered. There have been successes in some lobbying efforts to ensure better benefits for women, but other bargaining sessions have resulted in greater gains for men than for the women they were designed to help.

Even some of the goals of women teachers as a group seem out of step with the emerging goals and work styles of a growing number of women educators. On the one hand, teachers' organizations are lobbying to increase the representation of women educators in positions of authority. Yet on the other hand, some women administrators are questioning the quality of their success. In addition, while women teachers as a group want recognition and power, an increasing number of women educators have reduced their visibility and influence by working part-time or by retiring early.

The blurred image of these apparent contradictions comes into clearer focus when they are seen as a reflection of the schizophrenia of the 1980's in general and of the women's movement in this decade.

The 1980's have had a split personality. One personality harbours the idealism of the 1960's and early 1970's, and searches for quality of

life, balance, human rights, justice and dignity. This personality is liberal, egalitarian, and idealistic. The other personality is the progeny of materialism and restraint. It is a conservative, hierarchical personality that seeks to preserve structures and thrives on authority and power.

In the 1980's, the fight for women's rights has reflected the paradoxes of the times and has been fraught with inconsistencies and tensions. Feminism has come under renewed attack and some women working for women's rights have denounced

the feminist label in their search for a more womanly vision of the world.

The fractured women's movement has been rejected by many young women. Some young women have refused key feminist strategies which emphasize affirmative action and special programs for women and are instead trying to fit into the mainstream of the work world without proclaiming themselves to be different from men, or deserving of any different treatment. Other women are returning to feminine rather than feminist images and are seeking security and influence through partnerships with men. And for the growing number of young women and men who cannot break into the job market, economic necessity and fear of the future make the fight for feminism seem frivolous. Others simply take the gains women have made for granted.

Yet at the same time, as young women are struggling to find a place on the career ladder, women in their thirties and forties are increasingly questioning the validity and viability of the superwoman image. Women who have achieved success in the business and professional worlds are beginning to drop out. Part-time work is becoming a more prevalent way to juggle work and family responsibilities. The energy needed to fight for women's rights, like the visions of these rights, is fragmented. It is no longer clear what women as a group are or should be working toward.

The educational system is a mirror of these and other inconsistencies within the larger society. As a result, the status of women teachers reflects the contradictory expectations the public now holds for public education, the fragmentation of the search for women's rights, and an ever-broadening, often schizophrenic definition of the role of education.

The challenge before women teachers today seems to be to live and grow with these contradictions. Kathleen Weiler suggests that contradiction is an essential part of

the character of schools. For her, the school is a "matrix of institutional, personal and social forces caught up in deeply contradictory tensions that are neither exclusively dominating nor liberating." [1] She believes we must work with these tensions rather than against them to realize both education and emanicipation.

Anyone even argues that working to improve the status of women necessarily involves contradiction, for "gender development involves not so much passive imprinting as active response to social contradictions."[2]

Accordingly, in order to accurately reflect the complexity of the current status of women teachers in Canada, the contradictions and tensions implicit in the findings presented in this statistical snapshot will be embraced, not avoided. An attempt will be made to make some sense of these contradictions by linking them to historical patterns, future trends and the implications of these contradictions for women educators.

Contradictions in the status of women educators will also be related to a turning point for education and perhaps for our wider society, a turning point which could generate a revolutionary change in the status of women teachers if women can establish themselves as leaders rather than as victims of change.

II. A GLANCE BACKWARDS: PENALIZED FOR THE LOVE OF TEACHING

Women teachers historically have lived with blatant contradictions. Although women took a major step forward in terms of their access to the professions when they were finally admitted to teaching positions in the second half of the nineteenth

---

[1] p.xi. Weiler, Kathleen, Women Teaching for Change: Gender, Class and Power, Bergin and Garvey Publishers Inc., Mass., U.S. 1988

[2] *p.49 Ibid*

century, they made their entry in a manner that was actually demeaning to women. Teaching was one of the first professions to which women were given access, but women gained acceptance not because their skills were recognized but because they were needed to "fill the empty teaching positions that men either abandoned or were not available for" [3], and because they would work for lower wages. [4] There is also a basic contradiction in the growth of women within the teaching profession. Although women have dominated the teaching force numerically since 1880, they have never dominated the positions of power in the education system.

Until the middle of this century, women also lived and worked with the contradiction that although they were considered innately suited to teaching young children, and were encouraged to become teachers, women were not to be rewarded for responding to this encouragement. Instead, women teachers worked under conditions of overt discrimination. Women were paid according to a different and considerably lower wage scale than male teachers, they were registered in pension plans inferior to those of men, and they were obliged "to perform extra duties such as lunchroom supervision, while men were not".[5]

Differential and discriminatory treatment was defended on grounds that seemed to contradict the encouragement women were given to enter the teaching profession. It was argued that even though teaching was a "natural calling" for women, teaching was only a temporary stage in women's lives. It was dangerous to offer women too much money or they would be dissatisfied with their lot when they married and stopped teaching. It was also argued that women's natural suitability for teaching was

---

[3] p.21 Mah, Hilda "Women's Struggle for Acceptance", in The Alberta Teachers' Association Magazine, Vol. 65 #4.

[4] *p.22 Ibid.*

[5] *p.22 Ibid*

limited, and that inducements were needed to encourage men, with their "superior capacities for character molding"[6] to join the profession.

Under this system, although women were deemed the "natural" teachers, men were assured a virtual monopoly on administrative positions. Men were allowed greater teaching autonomy and were given much greater respect by education officials and by the community.

Ironically, these contradictions became further entrenched in parts of Canada through barriers to higher education. The perpetuation of differential positions between men and women in education was guaranteed in the Eastern provinces of Canada through bans which prohibited women teachers from attaining education beyond high school. "In Eastern Canada, women were denied entry into teacher training institutions and were therefore unable to obtain the first class certificate which had become a precondition for promotion...women often were given a letter of permission to teach in a specific school or school district from the head master or principal. These were called country certificates and were not sufficient for advancement in the hierarchy."[7]

Even where such concrete barriers did not exist, the contradictions implicit in the introduction of women into the teaching profession were internalized by communities. In the Western provinces, women were not held back by formal educational restrictions, but nonetheless most women took teaching posts with little or no training, thus relegating themselves to positions with virtually no opportunity for advancement.

---

[6] *Op cit.*

[7] p.3 Haddad, Jane: "Women in Educational Administration in Saskatchewan: Lack of Career Commitment or an Internally Segregated Profession?", written for the Women in Education Advisory Committee, Saskatchewan Teachers Federation, Saskatoon, Saskatchewan, April, 1987.

But then the notion of advancement for most women may itself have seemed an inapproriate goal given the short period of time the majority of women were likely to teach. Before WWII, married women were not permitted to teach. Therefore, teaching was seen mainly as an appropriate stepping stone to matrimony and motherhood, a brief but useful interlude that took advantage of women's nurturing abilities and which helped prepare women for the care and education of their own children.

Because the treatment of women teachers reflected the contradictory expectations women lived with and still fight against, entrenched patterns of inequality and beliefs justifying the differential treatment of women and men teachers were not relinquished easily, and still persist in more subtle guises. As a result, early efforts to organize women in education and to lobby for the rights of women teachers were not highly successful. It was not until after the mid-1970's, when society as a whole began to focus on women's rights through such vehicles as the 1974 Royal Commission on the Status of Women and International Women's Year in 1975, that the efforts of women within Teachers' Organizations to promote the concerns of women teachers began to bear fruit. Finally, women teachers across Canada gained the right to share a single salary scale and comparable fringe benefits with their male colleagues, and began to achieve greater equity in terms of official access to positions of authority.

Today, through the hard work of Teachers' Organizations, through the commitment of individual women teachers and because denying the equality rights of women has become politically dangerous, teaching has become a profession which in theory offers equal participation, pay, opportunity and freedom. In reality however, myths, expectations, attitudes and institutional structures within education continue to reinforce many of the early inequities experienced by women teachers and to influence the choices women teachers are making today.

III. HAVE WOMEN INCREASED THEIR PARTICIPATION WITHIN THE TEACHING PROFESSION?

The overall participation of women teachers in Canada indicates that while the majority of teachers are still women, women may be losing the power of the majority without ever gaining the power of authority. Men are beginning to replace women in elementary schools, and yet are retaining their position of numerical superiority in the secondary schools and their monopoly on authority positions at both the elementary and secondary levels. Women have kept a rather tenuous hold on majority status in the teaching profession mainly through the growing numbers of part-time women teachers.

A more complete explanation of these trends follows.

STATISTICAL TRENDS

1. Women still make up the majority of all educators working full and part-time.

Overall, the proportion of the teaching force made up of women has stayed pretty constant. Between 1975/6 and 1985/6, the female component of the elementary/secondary teaching force fell slightly from 58% to 56%, and then rose to 57% in 1986/7. [8]

2. There is considerable variation in the proportion of teachers that are w o m e n across the country.

In 1986/7, about 61% of Quebec's full-time teachers were women, the highest percentage in the country, while the lowest proportion, 50%, was in British Columbia.[9]

---

[8] p.203 Statistics Canada, "Education in Canada: A Statistical Review for 1985/6", Minister of Supply and Services, Ottawa, Canada, 1987, and p. 206 "Education in Canada: A Statistical Review for 1986/7", Minister of Supply and Services, Ottawa, Canada, 1987.

[9] p. 206 "Education in Canada: 1986/7" *op cit.*

3. Women who teach full-time have lost ground in terms of their representation across Canada and in most individual provinces and territories.

Between 1972/3 and 1986/87, although the proportion of teachers who were women in Canada as a whole remained constant at 57%, the percentage of teachers who are women has declined in most provinces. In Newfoundland representation fell from 57% to 52%, in P.E.I. from 70% to 56%, in N.S. from 66% to 58%, in N.B. from 65% to 59%, in Manitoba from 57% to 53%, in Saskatchewan from 56% to 54%, and in B.C. from 52% to 50%. Ontario also experienced a decline between 1972/3 and 1984/5, but recovered to the 1972/3 level by 1986/7.

In fact, the decline across Canada in the proportion of women teachers was much more pronounced between 1972/3 and 1985/6, when the overall representation of women teachers for Canada dropped from 57% to 54%. In 1986/7, full-time women educators gained back most of their lost majority to make up 56% of all full-time educators. However, careful monitoring will be needed over the next few years to see if this increase is the beginning of a reversal in a long-term decline.[10]

4. When we look at teaching levels, women have lost the most ground in elementary schools among classroom teachers.

In 1972/3, women made up 71% of all full-time elementary educators across Canada (excluding Quebec). By 1985/6, their representation (again excluding Quebec) had decreased to 67%.

---

[10] p.203, Statistics Canada, "Education in Canada: A Statistical Review for 1985/6", and p.218 "Education in Canada: A Statistical Review for 1986/7" op cit.

In secondary schools, women held their level of representation at 32%. [11] All of the loss at the elementary level was accounted for by a decline in women classroom teachers. In 1972/3, women made up 78% of full-time elementary teachers. By 1985/6 it had dropped to 72%. Women's representation among in-school administrators (including principals, vice-principals and department heads) which stayed constant at 21% in 1972/3 and in 1985/6, although there was some decline in the interim. [12]

5. The Increase in the Number of Men teaching at the Elementary Level has not been complemented by a comparable increase in women at either the elementary or the secondary levels.

Between 1972/3 and 1983/4, in all provinces and territories except Quebec, the total number of male elementary teachers (part-time and full-time) grew from 34,053 to 42,916, an increase of 26%, while the number of women elementary teachers grew only 8% from 88,439 to 95,828. Even at the secondary level, although the difference was not as pronounced, the number of women educators grew only 1% from 22,978 to 23,285, while the number of male educators grew 2% from 46,729 to 47,608.[13]

6. The total number of teachers, male and female has grown only very slowly over the past decade.

Looking at national figures, excluding Quebec, we see that between 1976/7 and 1983/4, the total number of part-time and full-time teachers grew from 204,785 to

---

[11] Table A-8, Canadian Teachers' Federation "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", Ottawa, Ontario, 1987, and Statistics Canada p.22-23, Table I, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools, 1985/6", Supply and Services Canada, Ottawa, Ontario, 1987.

[12] p.22-23 Table I, Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in public elementary and secondary schools, 1985/6", Supply and Services, Ottawa, Ontario, 1987 and Table A-16, Canadian Teachers Federation "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools" *op cit.*

[13] Table A-8, Canadian Teachers' Federation, "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

208,990, a 2% rate of growth.[14]

7. Most of this growth was accounted for by a growth in the number of part-time teachers

If we consider only full time elementary-secondary teachers, their numbers peaked at 284,900 in 1976/7, declined until 1985/6 and in 1986/7 increased slightly. In 1986/7, full-time elementary-secondary teachers (male and female) totalled 269,800. This was 15,100 fewer than in 1976/7 but 2,300 more than 1985/6.

It is the growth in the number of part-time teachers that has counteracted the overall decline during this period. There has been a considerable rise in the percentage of educators, both male and female, who are employed part-time (excluding occasional, supply and substitute teachers). Since 1972/3, the proportion of educators working part-time has risen from 2.4% to 8.1% in 1983/4. This rise has been particularly pronounced in P.E.I., Ontario, Manitoba, Saskatchewan, British Columbia and the Yukon. [15]

8. Almost all part-time teachers are women.

Women teachers make up the vast majority of all teachers working part-time. In 1985/6, 91% of the part-time teachers across Canada were women. Only in Newfoundland and P.E.I. did the percentage of part-time workers who were women dip below 90%, to 86% and 88% respectively. Interestingly, there has been some decrease in women's monopoly of part-time teaching positions since 1972/3, particularly in the secondary system. In the elementary system, across Canada (excluding Quebec), the percentage of educators working part-time who were women dropped from 97% to 95% between 1972/3 and 1983/4. In the secondary system, the

---

[14] *Table A-7, Ibid.*

[15] Table A-7, Canadian Teachers Federation, "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools".

percentage of educators working part-time who were women dropped from 80% to 75% in the same time period. [16]

A similar trend can be observed in Quebec. In 1980, women teachers made up 63.5% of all part-time educators in the secondary system, but only 59.8% by 1985. However, in the elementary school systems, the proportion of part-time workers who were women actually went up slightly. In 1980 women made up 86% of all part-time educators, in 1985, they accounted for 87%. [17]

9. The rate and growth of part-time work among women teachers, and particularly among elementary women teachers is highest in Saskatchewan, B.C. and the Yukon, lowest in the Maritimes.

In B.C. the proportion of women educators working part-time rose from 5% in 1972/3 to 19% in 1983/4, with the proportion of part-time elementary women teachers in that province increasing the most from 6% to 22%. In the Yukon, the proportion of women educators working part-time rose from 1% to 20% in the same time period, and again, elementary teachers in that territory accounted for most of the overall increase. In Saskatchewan the rate rose from 5% to 12% between 1972/3 and 1983/4.[18] While comparable figures are not available across Canada for recent years, figures are available which show that 91% of part-time teachers in both Saskatchewan and B.C. in 1985-6 were women.[19]

---

[16] Calculations made from Table A-8, Canadian Teachers' Federation "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools".

[17] Calculations made from Table 5, p.14, Centrale de l'enseignement du Quebec, "Portrait Statistique du Personnel Feminin Des Commissions Scolaires".

[18] Calculations made from Table A-8, Canadian Teachers' Federation, "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

[19] Statistics provided by employees in provincial associations

Conversely, with the exception of P.E.I., part-time work is not as common in the Maritimes as in other provinces and territories across Canada, but there has still been some increase in part-time work among women teachers in the Atlantic provinces. For example, the percentage of women educators employed part-time in N.S. rose from just 1% to 4%, and in Newfoundland from .4% to 2% between 1972/3 and 1983/4.[20]

10. Despite the rapid growth in female part-time workers, women working part-time are a small proportion of all educators.

In 1972/3, women educators working part-time made up 2% of all educators. By 1983/4, they made up 7% of all educators across Canada, excluding Quebec. In the Maritimes, they accounted for only 4% of the educator population, but in B.C. in 1983/4 they were 10% and in the Yukon 12% of the teaching force.[21]

11. Because the teacher population has been growing, albeit at a slow rate, layoffs for redundancy due to declining enrollment are not currently a major problem for either women or men teachers.

An informal telephone survey of Teacher Organizations, undertaken for this paper (see Appendix I), indicated that layoffs because of redundancy are not of great concern across Canada. Teacher Organization staff in two provinces did mention that they were now facing cutbacks, but it was too early to know how these cutbacks would be handled or whether or not women would be disproportionately laid off. Nonetheless, there were reports of "gut feelings" that more women are being laid

---

[20] Calculations made from Table A-8, Canadian Teachers' Federation, "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

[21] Calculations made from Table A-8, Canadian Teachers' Federation, "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

off or will be laid off because layoffs are determined on the basis of seniority, and women as a group are more "junior" than men and tend to have patterns of interrupted service.

IMPLICATIONS OF THESE TRENDS IN CURRENT PARTICIPATION

The trends show a clear contradiction between the image of teaching as an equal opportunity profession in which women can earn a good salary and can rise to the top through effort and commitment and the reality of womens' subordinate position within the teaching force. While women still make up the majority of public school teachers the image of teaching as a female profession, prevalent since the end of WWII, is being eroded. Perhaps the most dramatic sign of this trend is the movement of male teachers into elementary schools, not only as administrators but also as teachers. While this trend speaks to the success of teacher advocates in beginning to break down the stereotype of women as "natural" primary level teachers, women may also be paying a high price for this success.

The notion of equal opportunity may be opening up positions for men in elementary schools, but it does not seem to be increasing the number or proportion of women in administration, as the statistical section which follows will indicate. In addition, while men are increasing their numbers in full-time positions, the only growth among women teachers is among women in part-time positions.

There has not been sufficient research on part-time work in the teaching profession to draw firm conclusions about the reasons for the growth of women part-time workers. However, anecdotal information and general literature on part-time work suggest that much of the increase in part-time work reflects an attempt by women, and to a lesser extent by men, to gain the flexibility necessary to balance paid work with family responsibilities. Part-time work is a viable way, for many women, to bring some income into the family while managing housework and child

care responsibilities. The Canadian Advisory Council on the Status of Women found in a recent study that: "Only 25% of mothers with full-time employment state that they are very satisfied with the balance between paid work and family, compared to 53% of part-time workers."[22] However, the same study also warns that: "Part-time work carries a heavy cost....The costs of their reduced employment are not dissimilar to those facing women who withdraw entirely from the labour force for a period: the loss of recognized work experience, the difficulty of re-entering the labour force on a full-time basis, and the lack of protection in the event of sickness, disability, unemployment and old age because of the loss of employment-related benefits".

There are also additional, more immediate costs incurred by part-time teachers. Many part-time teachers, although they are paid for only part-time work, put in a full day when preparation and marking time, done at home, is added. And opportunity costs are high, particularly because women are most likely to work part--time during their prime career-building years. Although no national figures are available, for the membership of the Federation of Women Teachers Associations of Ontario, representing a total of 34,263 women teachers, the largest proportion of women working part-time are in the 30-44 year age group. Seventeen percent of women teachers in this Federation between the ages of 30 and 44 work part-time, compared to 10% of teachers under 30 and over 44. This variation in part-time work by age is significant, given that the years between 30 and 44 are prime career building years.

Teachers' Organizations and school boards are working to rectify the inequities experienced by part-time educators, as a later section of this paper will reveal, but

---

[22] p.3 Canadian Advisory Council on the Status of Women, "Integration and Participation: Women's Work in the Home and in the Labour Force", Ottawa, Ontario, 1987.

progress in this realm is not certain enough at this point to guarantee that women part-time workers will be protected. In addition, the fact that women part-time workers are still a small minority of all teachers, and the fact that they are unlikely to play any role in their local or provincial/territorial Teachers' Organizations, reduce their power to influence their profession to lobby for their protection and rights.

While there is not sufficient statistical evidence to draw firm conclusions about the meaning of these trends, it is difficult not to ask whether women teachers have won the battle against teaching as a predominately female employment ghetto, only to become increasingly ghettoized as the part-time and replacement workers of the teaching profession. Is the push for equal opportunity increasing the opportunities of male educators but not benefitting women appreciably? In the next section, this last question will be analyzed more closely.

IV. ARE WOMEN MOVING INTO ADMINISTRATIVE POSITIONS?

STATISTICAL TRENDS

12. Women have not made significant inroads into administrative ranks.

"In 1986/7" across Canada, excluding Quebec, "one quarter of male teachers in public schools were principals, vice-principals or department heads; the corresponding proportion for female teachers was 6%."[23] Between 1972/3 and 1985/86, the overall percentage of principals that were women actually fell from 17% to 15%. This percentage loss came entirely from a decrease in the proportion of elementary school principals that were women from 20% to 17%. In fact, women increased their representation among principals at the secondary level from 4 to 6%, but this slight gain was not enough to counteract losses at the elementary level since the numbers of women and principalships at the secondary level are much lower than at the

---

[23] p.206 Statistics Canada: "Education in Canada, a Statistical Review for 1986-7", Minister of Supply and Services, 1987.

elementary level.

Percentages of principalships held, however, does not necessarily translate to a comparable percentage of teachers or students administered. Respondents interviewed for this report reported that women administrators tend to be assigned to smaller schools, which translates into women having less influence in school system hierarchies as well as smaller administrative allowances than their male colleagues.

The proportion of women department heads remained relatively constant, but women did lose some ground here as well. In 1985/6 they accounted for 24% of this group, compared to 27% ten years earlier.[24]

For Quebec, trend data were not available, but figures for 1985 show that the representation of women in positions of authority was higher in this province than for the rest of Canada. In 1985, in elementary schools, 28.5% of principals and 45.8% of vice-principals were women. In secondary schools, 10.9% of principals and 16.3% of vice-principals were women.[25] This relatively high representation compared to the rest of Canada is characteristic of Quebec's French schools, but not of its English schools. [26]

---

[24] Statistics taken from p.206 Statistics Canada, "Education in Canada, a Statistical Review for 1986-7", *op cit* and from Tables A-14,15, 16 and 17, Canadian Teachers Federation, "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.* and p.22-23, Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools".

[25] Table 19, p.34, Centrale de l'enseignement du Quebec, "Portrait Statistique du Personnel Feminin des Commissions Scolaires".

[26] Delva Paul, article in the Montreal Gazette, Thursday, February 26, 1987.

13. In fact, the greater the power granted to the position the fewer women are represented.

In 1985/6, 24% of department heads, 20% of vice principals and only 15% of principals were women.[27] In the four provinces that provided statistics on the proportion of assistant supervisors who were women, the proportions varied between 7% and 17%. Of the six provinces and one territory that provided statistics on the representation of women in the ranks of superintendant, in 1987/88 there were no women superintendants in three provinces and one territory. In four provinces, women made up between 2 and 4% of superintendants. In only one province, New Brunswick, women made up a fairly significant proportion of superintendants (34%) and of assistant superintendants (19%). [28]

14. The only real gain women have made is in the number and proportion of women vice-principals.

Women made gains at both the elementary and secondary levels, rising from 20% to 26% between 1972/3 and 1985/6 at the elementary level, and from 7% to 12% in the same time period at the secondary level. Overall, in 1985/6, 20% of all vice-principals were women, compared to 15% in 1972/3.[29] There was speculation, however, among some interviewed for this report that women still pay a price for this gain in terms of work load. Since women administrators seem to be concentrated primarily in smaller schools, they may be expected to carry a heavier teaching load in addition to their administrative duties than that carried by most male administrators.

---

[27] p.22-23, Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools" *op cit.*

[28] Statistics provided by teacher organization staff in Newfoundland, P.E.I., N.S., N.B., Manitoba, Saskatchewan, Alberta, B.C. and the Yukon.

[29] p.10 Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools" *op cit.*

15. Even this gain must be celebrated with caution, for the total number of positions in school administration has dropped.

"Over the last ten years, the number of positions in school administration (principals, vice-principals and department heads) has dropped by 5%, (and) the number of women in these positions declined by a disproportionate 10%". [30] Thus even the small gains made by women in terms of representation are not necessarily translated into more jobs in administration for women. In fact, between 1972-3 and 1983-4, the total number of women holding in-school administrative positions dropped from 5331 to 5024. [31]

To give an example, although women as a proportion of secondary principals did increase slightly, they began with a very low representation and actually lost two principals in total number as a result of the general cutback in the number of principals at the secondary level. Certainly, the numerical losses of male principals were much higher, but their starting position was considerably stronger.

16. Despite the appearance of stability of women's representation as department heads, in fact, women did lose ground in the proportion of department headships they held at the elementary level, and in their overall representation in some provinces.

Between 1972/3 and 1985/6, women's representation as department heads at the elementary level fell from 42% to 38%. In addition, while women did make some gains in this category in some provinces, in the Maritimes, women's losses as a proportion of department heads in elementary and secondary schools were particularly high. For

---

[30] p.1 Statistics Canada, Education, Culture and Tourism Division, "Education Statistics Bulletin: Women as School Administrators", Catalogue 81-002, Vol. 6 #7, August, 1984.

[31] Table A-15, Canadian Teachers' Federation, "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

example, between 1972/3 and 1985/6, in Newfoundland, even though the total number of department heads more than doubled, women's representation dropped from 21% to 10%, and women made no gains in the number of women department heads in this province.[32]

IMPLICATIONS OF THESE TRENDS IN THE REPRESENTATION OF WOMEN IN ADMINISTRATIVE POSITIONS:

The small gains made by women teachers in terms of increasing their representation in administrative positions has something of the "always an assistant, never a boss" syndrome about them. It appears that the custom of promoting vice-principals to principals has been forgotten or conveniently changed to allow men to retain the highest positions of authority, while technically satisfying the demand to promote women to administrative positions. Studies show that: "even at a time when women are making increasing strides in traditionally male-dominated professions, they are losing ground in the field of school administration."[33]

The voluminous literature on this subject indicates that barriers to equal access in administration "operates on two levels: sexual discrimination in hiring and a socialization process which creates an internal barrier to 'equal access'".[34]

Thus Shakeshaft identifies a number of barriers to promotion which fall within these two broad categories. Some of the factors fall under both major categories, therefore

---

[32] All figures in this section taken from Tables A-14 to A-17, Canadian Teachers' Federation , "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*, and Statistics Canada, p.22-23, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

[33] p.1 Statistics Canada, Education, Culture and Tourism Division, "Education Statistics Bulletin: Women as School Administrators", Catalogue 81-002, Vol. 6 and 7, August, 1984.

[34] p.5 Guy, Myrtis, "Equal Access in Administration: Myth or Reality?" St. Johns, Newfoundland, 1988.

no attempt will be made to subdivide them. The factors include:

-poor self-image and lack of confidence;

-lack of aspiration or motivation for administration, but high motivation for teaching;

-lack of support, encouragement and counselling;

-realistic assessment of the pull of family and home responsibilities vs. the realistic availability of administrative job opportunities;

-lack of preparation or experience;

-lack of finances for continued training;

-too few role models;

-lack of sponsorship or mentors;

-lack of a "promotion" network;

-sex discrimination in hiring and promotion;

-sexist curricular materials which dampen the career goals of women.[35] Other reports are beginning to speculate that the change in the nature of administrative work over the past two decades has also made administration less compatible with women's career goals and commitment to teaching. Dorner speaks of "the changing role of the supervisory officer from an educational to a political function".[36] Thomas chronicles the shift from principals as head-masters or head-teachers to administrators--"those who distribute, award, dole, dispense, execute. They are now managers not

---

[35] p.125, Shakeshaft, Charol: "Strategies for Overcoming the Barriers to Women in Educational Administration", in Klein, Susan S., ed., Handbook for Achieving Sex Equity Through Education, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, U.S.A., 1985.

[36] p. 6 Dorner, Elizabeth "Through a Woman's Eyes: A Critical Analysis of the Report: The Supervisory Officer in Ontario, Ontario English Catholic Teachers' Association, Toronto, Ontario, 1987.

necessarily concerned with educational leadership, expertise or excellence".[37] In fact, in some boards in Alberta, and perhaps in other locations as well, a teacher's certificate is no longer required for some administrative positions.

Such a role is in absolute contradiction to the goals of most women teachers. Literature on women teacher's career aspirations shows that women seek administrative positions to work to achieve educational excellence. "Women have entered education and move into school administration to be of service to people, to use professional skills and to work with highly qualified and motivated people, whereas men choose such work to have high prestige in the public eye".[38]

Recognition of the incompatibility between women's aspirations and the goals of current administrative positions is further elaborated by authors who theorize that the structure of teaching as a "career" is not compatible with women's "life space regions".[39] Kahn and Robbins hypothesize that for men, "work is still the most important region of the life space....In contrast, women are more likely to consider their work and their family or personal responsibilities as equally important and to experience multiple life space regions with positive valences and permeable boundaries".[40] Regrettably the structure of teaching is based on the male model of career which does not allow for an accepted balance between work and family, which demands vertical, not horizontal mobility, and does not allow for breaks in the career line. Perhaps as a result, "Josephine Olson, a researcher at the University of

---

[37] p.13 Thomas, Nadene, M. "Whether 'Tis Nobler in the Mind..." in Challenge in Educational Administration, Vol. XXV #1, 1986, Ed. Nykolay, P. Hrynyk and Ernest J. Ingram.

[38] *p.6 Domer*

[39] p.146 Kahn, Ethel D. and Robbins, Lillian, "Social-Psychological Issues in Sex Discrimination", Journal of Social Issues: Vol. 41, #4, 1985, pp.135-154.

[40] *Ibid*

Pittsburgh, found...that women who have an administrative career are less likely to have a husband and children." [41]

All these factors contribute to a malaise that affects many women who manage to break through the barriers to gain an administrative position in education. They discover that even if they hold a strong administrative position, they "exercise power within the clearly understood rules and practices of a hierarachical structure; their position of authority influences and limits the solidarity and collectivity which they share with like-minded teachers, since they are institutionally not equals". They also discover that as a result of this structure, "they are profoundly limited in the kinds of changes they can effect."[42]

Dorner concludes that this lack of fit between women teacher's aspirations and the bureaucratic nature of most administrative positions, "is one reason that I do not believe that women in education will 'flock' in great numbers to the positions which open up as present supervisory officers retire. The further the role is from the interests of the child, the less interested most women will be".[43]

V. WHAT ARE THE CHARACTERISTICS OF WOMEN TEACHERS IN CANADA TODAY?

To better understand the seriousness of the inequities which have been described above, it is important to examine the characteristics of women teachers in Canada and to determine whether their lack of advancement in administrative realms is the result of inexperience or low qualifications. In fact, as the statistics reported below show, women teachers as a group in Canada today are older, better qualified and

---

[41] p.24 OECTA, "Career Challenge: Balancing Family and Economics" in The Reporter, June, 1987.

[42] *p. 102 and 111 Weiler op cit.*

[43] *p.8 Dorner, op cit.*

more experienced than they were ten years ago. However, they are still younger, less qualified and less experienced than their male colleagues, although the gap is narrowing.

STATISTICAL TRENDS:

A.AGE:

17. Over the past ten years, the average age of educators, male and female, has increased to 40.

"Compared with ten years ago,...the average age of educators increased five years to 40 in 1985/6." The proportion of educators under 25 years of age decreased ten percentage points to become only 2% of the entire teaching population in 1985/6.[44]

To look at this issue another way, in 1972/3, 45% of full-time male and female educators were under 29. By 1983/4, the proportion of educators in this age group had dropped to 14%, less than one third of their former representation. In 1972/3, almost three quarters(72%) of all teachers were under 40. In 1985/6, just over half (52%) of the teaching population was under 40.

18.Women educators have aged slightly more slowly than their male colleagues.

In 1972/3, the average age of female educators was 34 and that of male educators was 35. By 1985/6, the average age for women was 39 and for men 41. When we examine the percentage of male educators by age group, we find that the proportion of male educators under 30 has declined steadily from 1972/3. The proportion of female teachers under 30 has also declined, but not as rapidly in the 25-29 year age group as it has for men. In Saskatchewan and Alberta, this age group actually grew during this time period. The abrupt drop-off of teachers 24 and under for

---

[44] p. 6 Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools" *op cit.*

both sexes no doubt reflects the almost universal demand for teachers with at least a first degree Canada.[45] When we look at teachers under forty, we see that in 1985/6, 57% of women teachers were under forty, but only 46% of men.[46]

19.An increasing majority of young teachers, under 34, are women.

Women educators have always made up the vast majority of the youngest teachers. For example, in 1972/3, 79% of full-time educators 24 and under, 55% of educators 25-29 and 40% of teachers 30-34 were women. It is interesting despite the general aging of the teaching force (and the fact that the population under 34 is growing only very slowly) a disproportionate number of new young teachers being hired are women. By 1985/6, 82% of full-time educators 24 and under, 72% of those 25-29 and 60% of educators 30-34 were women.[47]

B. MARITAL STATUS

20. The majority of women teachers are married, but women are not as likely to be married as are men teachers.

No national data on marital status is available, however, statistics provided by Ontario and Saskatchewan Federations suggest that approximately 70% of female teachers are married, while about 85% of men teachers are married.[48] Statistics

---

[45] Tables A-19 to A-21 Canadian Teachers' Federation,"Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools" *op cit.* and p.29 Statistics Canada "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools" *op cit.*

[46] Table A-22 Canadian Teachers' Federation: "Key Characteristics.." *op cit.* and Table 5, p.29, Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools.

[47] Calculated from Tables A-24 to A-26, CTF, "Key Characteristics" op cit., and p.6 Statistics Canada "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools" *op cit.*

[48] *p.7 Haddad op cit.* and statistics provided by the Federation of Women Teachers Associations of Ontario.

provided by the Federation of Women Teachers Associations of Ontario show that in 1987/8, 70.7% were married, 17.3% were single, 2.9% separated, 5.3% divorced, 1.9% widowed and 1.8% indicated their status didn't fall into any of the above categories.

C. NUMBER OF DEPENDENTS

21. Separated and divorced women teachers are the most likely of all women teachers to have dependent children.

Unfortunately, even less information is available on dependents than is available on marital status. However, statistics provided by the Federation of Women Teachers Associations of Ontario for 1987/8 shows that while only 26% of married teachers and 22% of widowed teachers had child dependents, 39% of separated teachers and 30% of divorced teachers still had dependent children living with them.

Information collected by the FWTAO on adult dependents is not quite as dramatic. No single members had adult dependents living with them, and less than 1% of married, widowed, separated and divorced members had adult dependents in 1987/8.

22. Women educators are less likely than men to have children at home.

Again statistics are available only for Ontario, and only for Ontario secondary school teachers. Statistics for 1985, collected by the Ontario Secondary School Teachers' Federation, indicate that "Women teachers are less likely than men teachers to have children at home. 76% of women teachers and 75% of women administrators have no children at home, while only 53% of male teachers and 52% of male administrators have no children at home."[49]

---

[49] p.15 OSSTF "Status of Women Membership Survey", Toronto, Ontario, 1985.

D.RESPONSIBILITIES FOR HOUSEHOLD TASKS

23.Even though women are younger as a group than men, and less likely to be married and to have children, they carry the largest burden in terms of family responsibilities.

According to the OSSTF Membership survey cited above, women educators spend on average 15.3 hours a week on housework, while men spend 11.9 hours per week. This amount of time goes up considerably for women with children under three, to 20.4 hours, while for men with very young children it increases to only 13.6 hours. It appears that there is very little difference in the amount spent on household tasks between teachers and administrators. Women administrators spend 13.4 hours and men 10.7 hours per week on household tasks. The slight reduction in time spent can probably be accounted for by the fact that administrators tend to be older and therefore are less likely to have very young children.[50]

E. EXPERIENCE

24. The teaching force as a whole is more experienced today than it was in 1972/3.

Between 1972/3 and 1985/6, there has been a significant increase in average experience from 9.4 to 14.4 years, in accordance with the five-year increase in average age of educators. [51]

25. Administrators,on average, are seven years more experienced than teachers.

The average years of experience of teachers is 13.5 years, of administrators 20.1 years. [52]

---

[50] *p.22 OSSTF Survey op cit.*

[51] p.18 Statistics Canada, "Characteristics of Public Elementary and Secondary Teachers", *op cit.*

[52] *p.26 Ibid.*

26. Despite the fact that more young women teachers than men are joining the teaching force, women teachers have increased their average experience almost as much as men.

Among Ontario Secondary School Teachers' Federation members, "women's average number of years of experience in education has increased from 9 in 1976 to 14 in 1985".[53] In Manitoba, between September 1982 and June 1987, the average years of experience for women school teachers increased from 10.0 to 11.9. For men, comparable figures were 13.0 and 15.1.[54].

27.Women educators have less experience than men, but the difference is small, and is primarily the product of the fact that women educators as a group are younger than men.

Across Canada, the median number of years of experience for male teachers in 1985/6 was 14 years, for female teachers 12. [55] Among OSSTF members, in 1985, even though women on average were four years less experienced than men educators in total, when women and men in the same age groups were compared, women teachers on average had only one year less experience than men.[56]

28. In Quebec, women teachers tend to be more experienced than men.

In 1985, in Quebec, women teachers on average had more experience than men at the elementary level (15.8 years compared to 11.6 years), but slightly less at the secondary level (13.3 compared to 13.9 years for men). However women

---

[53] p.42 Ontario Secondary School Teachers' Federation, "OSSTF Status of Women Membership Survey, 1985", *op cit.*

[54] Data provided by Manitoba Teachers' Society.

[55] p.8, Canadian Teachers' Federation, "Response to the World Confederation of Organizations of the Teaching Profession", Questionnaire on Women's Issues, Ottawa, Ontario, 1986.

[56] *p.42 OSSTF Membership Survey op cit.*

administrators and counsellors are less experienced (9.0 compared to 12.5 years for men in 1985). [57]

F.QUALIFICATIONS:

29.Women Educators continue to be less qualified than Men

In 1985/6, 28.7% of those holding masters or doctoral degrees were women, 50.8% of those holding bachelors degrees and 75.7% of those holding no degree were women. [58]

30. However, the qualification gap between men and women is narrowing.

In 1972/3, 72% of men and 36% of women had bachelors, masters or doctoral degrees. By 1985/6, 90.3% of men and 73.4% of women had degrees.[59]

31.A greater proportion of men continue to be granted degrees and the growth in the proportion of men with advanced degrees outstrips that of women.

In 1972/3, 10% of male full-time educators had a Masters or Doctoral degree compared to 2% of female full-time educators. By 1985/6, 17% of men and 6% of women had advanced degrees.[60]

32. Educators with degrees are not distributed evenly across the country.

The Western provinces have the highest proportion of female and male teachers with degrees. In Alberta, for example, 94% of female teachers and 99% of male teachers have degrees. The percentage of female educators with advanced degrees is quite stable (between 5 and 7%) across all provinces/territories but Saskatchewan,

---

[57] p.22 and 44 Centrale de l'enseignement du Quebec "Portrait Statistique du Personnel feminin des Commissions Scolaires" *op cit.*

[58] p.8 Canadian Teachers' Federation, "Response to the World Confederation of Organizations of the Teaching Profession: Questionnaire on Women's Issues", 1986.

[59] Table A-28 CTF "Key Characteristics" *op cit* and p.30 Statistics Canada "Characteristics of Public Elementary and Secondary School Teachers."

[60] *Ibid*

where only 3% of female educators had a masters or a doctorate. This extremely low percentage may be explained partly by the fact that women in rural and isolated areas find it particularly difficult to attend night classes or even to attend university full-time on sabbatical leave (if one were to be granted) without leaving their communities. P.E.I., N.B. and B.C. had the highest proportion (at least 20%) of male full-time educators with advanced degrees.[61] Figures for 1987/8 provided by the Teachers Organizations of Nova Scotia and New Brunswick indicate that 29% of men and 9% of women in Nova Scotia and 24% of men and 7% of women in New Brunswick are in the highest certification level, indicating that these educators probably have graduate degrees. It is evident from these recent statistics that the gap between men and women educators with graduate degrees remains wide.

33. Female full-time elementary educators as a group have increased their qualifications more than any other group.

In 1972/3, across Canada (excluding Quebec), only 24% of female educators working in elementary schools had one or more degrees. By 1985/6, 69% had at least one degree, an increase of 45%! This gain is particularly striking when we consider that women who joined the teaching force prior to the time when first degrees were a prerequisite to employment tended to earn their first degrees over many years of night classes, partly because they feared loss of seniority and income, and partly because policies on educational sabbatical leave often excluded first degrees.

When we look just at women educators (with advanced degrees) in elementary schools the increase is not as dramatic, rising from only 1% to 5%. Conversely, while

---

[61] p.30 Statistics Canada "Characteristics of Public Elementary and Secondary School Teachers," *op cit.*

the percentage of male full-time elementary educators with one or more degrees rose from 59% to 90%. 16% of these men in 1985/6 had advanced degrees, compared to 7% in 1972/3.[62]

34. Among secondary educators, a higher proportion of women than men have degrees.

Ninety-four percent of women educators in secondary schools, but only 90% of men educators in secondary schools had one or more degrees in 1985/6. This proportion represents a significant increase in the qualifications of women secondary teachers since 1972/3 when only 78% had at least one degree. 82% of male secondary teachers had one or more degrees in that year.

However, more male than female secondary educators continue to have advanced degrees, although women are closer to men in this regard at the secondary level than at the elementary level. In 1972/3, 12% of male and 7% of female full-time secondary educators had advanced degrees. By 1985/6, these percentages had risen to 17% and 11% respectively.[63]

35. Unfortunately, despite their increased qualifications, to date women educators are still not going into the "hard", generally more highly valued subjects.

It appears that women still tend to teach the "soft" subjects. "Very few women teach at the secondary level in science, math and technology courses. In Ontario, in 1983/4, women teachers at the secondary level represented only 21.6% of all teachers in this area. Similarly, their overall share of teaching in the sciences was 9.8% and in

---

[62] All above statistics calculated from Table A-28, CTF "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.* and p.30, Statistics Canada "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

[63] Table A-29, Canadian Teachers' Federation, "Key Characteristics..." *op cit.*

technological areas was 1.7%."[64] Recent figures from B.C. also show that women secondary school teachers are still almost unrepresented teaching math, science, and computer science. In 1987/8, only 10% of computer education teachers were women, only 17% of math teachers, and 14% of science teachers, although these figures had gone up by 2% overall since 1986/7."[65]

36.However, the majority of students currently seeking and receiving graduate degrees in education are women.

Judging from enrollment in graduate and undergraduate education courses, the next generation of women teachers may close the qualification gap significantly. More women than men are now seeking graduate degrees in education. In 1982/3, women were 57% of full-time graduate students and 56% of part-time graduate students enrolled in Education. By 1986/7, they were 63% of both groups.

Between 1982 and 1986, both the number and proportion of women who received masters degrees in education increased. In 1982, 1,495 women received a Master of Education degree, representing 52% of all those who received this degree. By 1986, these figures has risen to 1,770 women and 60%. More women are also receiving Doctorates in Education. In 1982, 91 women or 43% of all those receiving PhDs in education were women. In 1986 these figures had risen to 117 and 51%."[66]

IMPLICATIONS OF THESE TRENDS IN THE PROFILE OF WOMEN EDUCATORS:

This profile of women teachers encapsulates the contradictions facing women teachers today. Certainly many advances have been made. Women have made

---

[64] *p.5 Haddad op cit.*

[65] B.C. Teachers' Federation, "Rights of Girls and Women in Education", Vancouver, B.C., December 15, 1987, and Ministry of Education Report 2088, 1987/8 School year, "Male vs Female Teacher Count and Percent of Total Teachers by Secondary School Subject Within District".

[66] p. 103 and 193, Statistics Canada: Education in Canada, *op cit.*

significant strides in terms of qualifications and experience and are likely to narrow the qualification gap even more dramatically in the next decade. In addition, it appears that over the next decade women will regain the numerical majority they lost temporarily. Women teachers are the wave of the future since young men do not seem to be entering teaching at the same rate as young women.

However, despite these gains, so far women have not kept pace with men in terms of qualifications or experience. Further, women teachers are retiring earlier than men, indicating a possible disillusionment with their career in its later stages.

At least two interpretations of these trends are possible. On the positive side, if we assume that higher aspirations and qualifications among women teachers will lead to more senior level positions for female educators, then the current gap between aspirations and achievements may simply be the result of a time lag, discrepancies which will be repaired by the year 2000. Certainly the increasing enrollment of women in graduate courses in education suggests that women are preparing themselves as never before for administrative positions. This scenario would suggest that the influx of young women teachers is a sign of hope that teaching can in fact promise rewarding and rewarded careers to young women.

On the negative side, however, the fact that women are losing ground in the older age cohorts but gaining in the younger cohorts may be a sign of both the displacement of older women teachers through their discouragement and frustration at the low rewards of teaching and the few opportunities for advancement, and the use of young women educators as replacement workers to fill more junior teaching vacancies which come available primarily through the retirement of older female teachers. Under this scenario, the status of women educators is likely to decline over the next decade. In the very short term, before the predicted teacher shortage takes effect, women, as the majority of junior teachers, may be most likely to be laid off, if

and when cut-backs are instituted in a school. Women, as the most junior teachers, despite their increased qualifications, would be even less likely to gain administrative positions as the experience gap widens between men and women. Women would literally have to wait for the men to retire before they could make significant gains. In addition, the declining rate of young men entering teaching could result in the further devaluing of teaching as a profession, and the reduction of teaching to a low status female ghetto. The low rate of young men earning education degrees could also mean that young men who may aspire to an administrative position in the education field may be bypassing teaching on the way to their chosen career. Already, there is some concern among the educators interviewed for this report that a teaching certificate may soon no longer be required for some administrative positions. If this concern becomes reality, then the increasing qualifications of women teachers will not necessarily translate into more jobs at administrative levels.

If in fact the image of teaching as a high status and secure occupation is further eroded, then young women going into the teaching profession may tend to be graduates with low marks who may realistically have few other options. If teaching is a choice of "last resort" for young women with low qualifications and motivation, not only will the quality of teaching suffer, but in fact the assumption that women are less qualified than men to hold administrative positions will be supported by this talent shift. In addition, the fact that women still assume more of the household responsibilities than do men will continue to erect real as well as perceived barriers to women entering administrative ranks.

VI. ARE WOMEN EDUCATORS RECEIVING BETTER SALARY AND BENEFITS?

A. SALARIES

37. Despite identical pay scales for men and women, women continue to be paid less than men, and the gap is widening for classroom teachers.

In 1972/3, men educators on average earned $12,094 and women $9,186, a salary difference of $2,908. By 1985/6, men's average salaries had gone up to $41,053, but women's average salaries had risen only to $35,115, a difference of $5,938. In percentage terms, women did gain very slightly more than men, but instead of earning $3,000 less than men, women now earn almost $6,000 less.

The largest pay discrepancies today are between men and women classroom teachers, and between men and women principals. Men teachers in 1972/3 earned $1,657 more than women, in 1985/6, they earned on average $4,250 more. The difference in earnings between men and women principals in 1985/6 was $4,784.[67]. The discrepancy in pay between men and women principals may in part support the common wisdom that women administrators are assigned to smaller schools where their administrative allowances would be lower, but their total salaries would also reflect years of preparation and years of experience.

38. Discrepancies in pay between men and women in administrative positions have not grown at the same rate as discrepancies between men and women teachers.

In dollar terms, the gap between men and women in administrative positions has remained fairly constant, despite the fact that salaries have more than tripled since 1972/3. In 1972/3, male principals earned $4,317 more than women principals. In 1985/6 they earned $4,784 more. Male vice-principals and department heads on average earned $2,000 more than women vice principals and department heads in 1985/6. In 1972/3 male vice-principals earned $2,700 more and male department heads earned about $1,400 more.[68]

---

[67] p.17, Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

[68] p.17, Statistics Canada "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", *op cit.*

B.MATERNITY BENEFITS

39. Virtually all school boards in Canada now have a maternity leave policy.

In a survey done by the Canadian Education Association of 90 school boards across Canada, only two school boards out of 90 did not have a maternity leave policy.[69] Basic maternity leave provisions are covered by provincial legislation.

40. Paid maternity leave over and above U.I. entitlements is still rare.

Boards in B.C., Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario and Newfoundland as of 1985/6 offered no paid maternity leave. New Brunswick boards offered full pay up to 30 days, not deducted from sick leave credits and fifteen weeks without pay. Nova Scotia allowed its pregnant employees to take accumulated sick leave for up to 50 days. In P.E.I. women were allowed ten days full pay. Quebec was the only province with truly paid maternity leave. In Quebec in 1985/6, teachers on maternity leave received 93% of their salary for up to 20 weeks.

Since that time some progress has been made, but it is slow. One district in B.C. now pays 70% of the teacher's salary for seventeen weeks, two districts give five days with pay and three districts give three days with pay.

In Ontario, a few boards will now pay for the two week waiting period before women are eligible to receive Unemployment Insurance (U.I.) benefits. The Eastern Ontario secondary board is bargaining to top up U.I. to get up to 95% of salary for seventeen weeks of maternity leave. In Newfoundland as well, a form of paid maternity leave is on the bargaining table.[70]

---

[69] Canadian Education Association, "Leave Policies and Practices of Canadian School Boards", Toronto, Ontario, July 1986.

[70] Canadian Education Association ibid and an informal survey of provincial federations undertaken for this paper.

41. In most provinces, maternity leave can now be counted towards seniority.

Information on this topic was available from only five provinces at the time this paper was prepared. In four out of five of these provinces, maternity leave can be counted toward seniority.

42.In most provinces, women can now buy back pension credits after they take maternity leave.

Out of five provinces and one territory which provided information on this question from an informal telephone survey done for this paper, women can buy back their pension credits in five out of six jurisdictions. However, it should be noted that they must pay back not only their portion, but the employers portion as well for the duration of their leave, in most cases.

In addition, there are strict time limits (averaging two years) on the total leave that can be taken under these buy-back provisions.

C.ADOPTION LEAVE

43. Adoption leave is now common across Canada. It is rarely paid, and generally benefits both men and women equally.

Eighty-six of the ninety Boards surveyed by the Canadian Education Association in 1986 had an active adoption leave policy. Only Quebec provides lengthy paid leave, i.e. ten weeks with pay for the adopting mother. In other provinces, if any paid leave is provided, it is for one to five days only, but more extended leave is generally available without pay.

Adoption leave applies equally to both men and women in most Boards surveyed. Identical leave provisions for men and women were provided by at least forty-seven of the ninety Boards. Another thirteen Boards did not specify whether the woman only was eligible for leave, or whether the leave provisions applied equally to

both sexes. [71]

D. PATERNITY LEAVE

44. Short-term, paid paternity leave is now common across the country, with longer-term unpaid leave optional in some boards.

Three quarters of the Boards surveyed by the Canadian Education Association had a paternity leave policy in 1985. In the majority of cases where paternity leave does exist, it is for one to three days in duration with pay. However, leave without pay was available from twenty-one Boards, ranging from one to five days to two years in duration. [72]

E. RETIREMENT PENSIONS

45. Women receive lower pensions than men, but the discrepancy is lessening as more boards count maternity leave toward seniority and as women's salaries and years of service increase.

No national or provincial figures by sex were available on the level of pensions currently received by retired teachers. Therefore, the statement that women receive lower pensions than men is based on the opinions of provincial/territorial association employees who spoke to the author of this paper as it was being prepared.

Most believe that women teachers presently receive and will continue to receive lower pensions than men mainly because they earn less. The fact that fewer women than men hold administrative positions influences salary and therefore pension benefits; years of service is the other key variable in calculating pension benefit levels. Pension plans which do not vest contributions have resulted in women withdrawing their contributions if they choose (or were forced) to resign rather than take extended

---

[71] Canadian Education Association, "Leave Policies and Practices of Canadian School Boards", *op cit.*

[72] *Ibid*

maternity leave. Part-time teachers receive only prorated credit for years of experience and make only prorated contributions. As well, since women teachers retire on average earlier than their male counterparts, benefit levels are reduced.[73] Women have gained a significant advantage now that they are able in most provinces to count maternity leave years toward total seniority. This gain should eliminate some pension discrepancies based on years of service between men and women in the same age groups. Nonetheless, while these successes are important, they have not given many women the ability to combine childraising and work because of the short time limits imposed on the total number of years maternity leave allowed under these new provisions. Because the average limit of two years is not always sufficient if a teacher has a large family, and because these provisions do not extend to longer term leave for the care of young children, many women have felt forced to resign. As a result, they have lost seniority and pension credits and have remained unprotected despite the advances made in maternity leave provisions.

F. SUBSTITUTE AND SUPPLY TEACHERS AND BENEFITS

46. Substitute and Supply teachers are being introduced into benefit plans.

Common wisdom tells us, where statistics are not available, that the vast majority of substitute and supply teachers are women. While these women teachers remain unprotected in terms of both security and benefits in many Boards, in at least B.C., Manitoba and Newfoundland, substitute teachers are now included in benefits in addition to salary.

In Newfoundland, substitute, replacement and part-time work is counted toward seniority, and the Association is now trying to bargain pensions for supply teachers. In

---

[73] For example, in B.C., in 1986, according to Teachers' Pension Fund summary figures, the average annual allowance on a single life plan for someone retiring with 20-24 years of service is $11,379, while for someone retiring with 30-34 years of service, it is $23,560 (Schedule 5).

Manitoba, substitute teachers are considered active members of the Society. They have access to all training resources, and the Society offers special seminars as well for substitutes. The Society has been working to gain entitlement to sick leave for substitute teachers, but so far has been unsuccessful.

IMPLICATIONS OF THESE TRENDS IN SALARY AND BENEFITS:

While inequities still exist between men and women educators in terms of salaries and benefits, great advances have been made in these areas. The most important gains both symbolically and in terms of women's financial status and power are the gains related to accrued seniority and pension buy-backs for maternity leave. These advances recognize the legitimacy of women's life patterns and give the first glimmer of credibility to policies which recognize the inevitable overlap between work and family responsibilities.

These gains also mean that one of the most persistent sources of inequity between men and women in terms of salary levels, job security and pension credits is evaporating.

The one trend which may signal cause for alarm is the tendency for boards to use equality arguments to benefit men more than women. Thus, men and women increasingly have equal access to adoption leave, and paternity leave policies have grown much more quickly than paid maternity leave options. One provincial Federation employee mentioned that they recently went in to bargain for paid maternity leave and left with a paternity leave agreement instead.

Once again contradiction rears its head. This type of result illicits simultaneous celebration and dismay. Certainly, an emphasis on men's parenting roles is welcome, but in practice women still have more responsibility for child rearing and other household tasks. Do we applaud a symbolic advance that may in the long term encourage more men to take greater family responsibilty, or do we object in favour of

greater advances for women teachers now?

VII. ARE WOMEN TEACHERS INCREASING THEIR POWER THROUGH ALTERNATE ROUTES INCLUDING TEACHER ORGANIZATIONS AND AFFIRMATIVE ACTION PROGRAMS?

STATISTICAL TRENDS

47. Women are increasingly represented on teachers'association executives.

While there is considerable variation (27% to 71%) among provinces and territories in the proportion of women elected to their provincial/territorial Teachers' Organization executives, the average percentage across Canada for 1988/89 is 47%, an increase of 9% from the year before. Sixty-three percent of provincial/territorial Associations have female presidents in 1988/9. This is a significant increase, given that over the past ten years only 17% of presidents of all provincial/territorial Teachers' Organizations were women. In addition, 45% of local association presidents in 1987/88 were women.

48.Women's representation in positions of power in Provincial and local teachers' organizations is still not equal to that of men.

For example, in Ontario in 1985, women made up 35% of those elected to office in the Ontario Secondary School Teachers' Federation at the branch level, 13% at the district or division level and 3% at the provincial level. Similarly, in New Brunswick, women are well represented at the branch level, but they form only 28% of the Board of Directors, and only 25% of the Executive, even though women make up 60% of the membership.[74]

---

[74] Information for all sections on association participation was gathered from federation/association publications and from telephone conversations with provincial/territorial federation/association employees.

49. Affirmative Action Policies and Programs are Growing

Most provinces/territories now have policies on affirmative action for women teachers, (only P.E.I. and Alberta have no policies), although affirmative action programs of local Boards are still not widespread outside Ontario and Quebec. In most provinces and territories, because the implementation of affirmative action programs is voluntary, provincial/territorial association members are still at the information spreading stage, trying to ensure that local Boards and associations are aware of the substance of the provincial/territorial policy on affirmative action, the need for affirmative action programs, and the existence of implementation models.

Ontario is the leader in affirmative action programs. As early as 1973, the Ministry of Education requested that Boards establish a voluntary affirmative action program to increase women's representation in senior positions. In 1984, the Ministry announced an incentive fund to further encourage school boards to develop and implement an affirmative action program for their female employees. By 1986, 79% of school board employees worked for boards with affirmative action policies. In the 1987 Omnibus Bill to amend the Education Act, a clause was included empowering the Minister to require boards to establish and maintain a policy of affirmative action.

The Quebec government has also adopted a program to encourage affirmative action programs. In February, 1987, the Quebec government pledged to spend $6.5 million over three years to give women educators greater equality through an affirmative action program for school boards, CEGEPS and Universities. Three commissions in the province were invited to develop pilot projects to increase the number of senior women educators in Quebec.

Nova Scotia is also launching an affirmative action program to encourage school boards to appoint more women to administrative positions. The province wrote to boards asking them to review their hiring practices in order to ensure equitable

distribution of the sexes at all levels. Boards were also asked to keep track of progress in affirmative action and to submit a written report annually.[75]

50. Leadership training for women is still not universal, and may be jeopardized by the rhetoric of equality and the separation of teachers from administrators within associations.

In the majority of provinces/territories surveyed, Teacher Organization officials report that they do not have leadership programs specifically for women, at least at the provincial/territorial level. However, some locals have sponsored leadership workshops, and there have been a number of more general awareness programs concerning the status of women teachers and issues which affect their advancement, work patterns and levels of satisfaction. In addition, a B.C. Teachers Federation employee pointed out that since administrators are no longer part of their Federation, it is now more difficult to justify programs on administration as a high priority.[76]

IMPLICATIONS OF THESE TRENDS TOWARDS ALTERNATE ROUTES TO POWER

The trends presented above show that women have made some gains in terms of their power to influence their work realities through their professional organizations and through affirmative action programs.

Historically, women teachers owe much to their professional organizations. It wasn't until women teachers began to organize that the blatant discrimination they experienced in the last century and the first half of this century was attacked and reduced. While representation of women among organization executives cannot guarantee that women's rights will be protected and advanced, increased

---

[75] Ottawa Citizen, Monday, March 28, 1988, D6.

[76] All information presented in this section on affirmative action and on association representation was taken either from material provided by provincial/territorial associations/federations, or from telephone conversations with association/federation employees.

representation does mean that more women's voices will be heard. Active participation of women educators in teachers' organizations is also an indicator of the will among women to effect change. Often, however, the last committee to show evidence of women's growing participation is the bargaining committee, and it is here where significant strides must be made if women's work experience and benefits are to be addressed.

It is somewhat distressing and in apparent contradiction to both the energy evident in women's representation among association members as well as executives, and the success of these associations in drafting affirmative action policies, that greater gains have not been made in terms of implementing affirmative action programs and stimulating leadership training at the local level.

There seems to be resistance to singling out women for "special treatment" even in such areas as maternity leave, where clearly only women qualify. In such unique situations, some association representatives find themselves having to justify, directly or indirectly, a program which would benefit women but not men. There appears to be more than enough resistance to undertaking the "special measures" necessary to address systemic barriers to equality, and wide expansion of a vocal if uninformed opinion that such actions are discriminatory. Some association employees also mentioned that some teachers are resistant to the idea of paid maternity leave, on the grounds that they or their spouses had not had access to such benefits.

The contradictions implicit in the "measured" success women have achieved in programs and policies to enhance their status in the education profession suggests that policies and programs to advance women's status within existing organizational structures may not be enough. "Many feminists would argue that fundamental

structural changes which are reflected in political priorities and styles of work are ultimately more important markers of success." [77]

VIII. CONCLUSION

The picture painted by this document shows that the contradictions many individual women educators live with daily are reflections of larger structural inconsistencies shared by women teachers as a group, and by women within our society. A summary of these contradictions follows.

A SUMMARY OF THE CONTRADICTIONS IN THE STATUS OF WOMEN TEACHERS

1. The current structure of teaching as a career, like most careers in our society, is contradictory to the life patterns of women, particularly if they choose to bear and raise children.

2. The values implicit in careerism with its emphasis on advancement, continuity and hierarchical organizations clash with the commitment to the classroom shared by many women teachers. Women understand their commitment to education differently from men "as a vocation for caring, or a concern with competence". [78] Instead of being rewarded for this commitment, women are labelled underachievers and they may be accused of being disinterested in their professional advancement. Their classroom commitment is considered less serious than a commitment to vertical advancement; conversely women who demonstrate an interest in vertical advancement may be perceived as deviant or labelled "ambitious", a description which damns women in the eyes of their colleagues.

---

[77] p.3 British Columbia Teachers' Federation, "Status of Women Journal", Fall, 1987.

[78] *p.10 Haddad op cit.*

3. Even though schools are essentially female environments (since women numerically dominate the teaching profession), the predominance of men in positions of authority and the resulting administration of schools from a male point of view has eroded the autonomy and authority of the teacher in the classroom. Teachers are struggling against "the increasingly technocratic control of public schools, a greater reliance on standardized testing and a public cry for 'the basics of education'".[79] Teachers, the majority of whom are women, no longer have the freedom to teach the way they feel is best. Decisions which were formerly made at the classroom are increasingly made by school, system or ministry administrators or by elected officials. The further up the hierarchy a decision is made, the less likely it is that women will actively participate in making it.

4. While there is evidence that women teachers have higher career aspirations today than they did ten years ago, [80], they don't necessarily aspire to an administrative position governed by the present rules of the game. As one provincial Teachers' Organization representative said: "women are committed to education, not to policing". Unfortunately, significant degrees of power are necessary to change structures and institutionalized roles. Few women wield such power.

5. Where staff cutbacks, scarcity or other profession-wide pressures raise basic survival concerns, the increased representation of women in administration or other equality rights issues seem comparatively frivolous. Visibly arguing for the rights of women teachers can cast educators as less promotable (or electable) and may increase supervisory scrutiny of day-to-day activities.

---

[79] *p.1 Weiler, Kathleen, op cit.*

[80] *p. 10 Haddad op cit.*

6. Struggles for equality sometimes translate into greater benefits for men "in the name of equality", but produce no advances for women.

These contradictions may be a sign of the times, a prelude to a major change in the goals and structures of education. Intense and increasingly undeniable contradictions are said to precede transformations. Education, like the status of women generally may be moving into "the second stage" [61], a stage which looks beyond our past and current goals of equal participation, pay and power to a restructuring of our schools and the nature of power within the institution of education.

SIGNS OF CHANGE:

There are signs that major change is imminent. We are spending more as a country on education.[62] Enrollment is rising for the first time in almost twenty years.[63] Teachers who joined the system during the growth years of the 1960's are approaching retirement, and thus providing a potentially excellent opportunity for women to move into administrative ranks and into other educational roles where women's participation has been limited. In addition, there is increasing pressure for and from principals to be more than gatekeepers, to move away from the role of pure manager to become instructional leaders.

A number of innovative options are being considered to improve the "fit" between teacher aspirations, values, and the day-to-day realities of teaching. Shapiro suggests that a new category of "master teacher" be created to reward excellence in classroom

---

[61] Phrase taken from the title of a book by the same name written by Betty Friedan, Summit Books, N.Y., 1981.

[62] p.19 Statistics Canada Education in Canada,1986-7, *op cit.*

[63] *p.43 Ibid.*

teaching. [84] While some see promise in this strategy, others see this as nothing but an extension of hierarchical and bureaucratic thinking. Others have proposed innovative alternatives to the current administrative structure including rotational administration teams and other collegial models to increase the involvement of staff in administrative decisions. By creating new ways to recognize the importance of teaching, and ways which increase participation in administrative decisions, teachers could both instruct and manage schools. Advocates insist that this would produce a more professional, more egalitarian, and less bureaucratic model.

The confluence of these trends could present a unique opportunity for women to gain and exercise authority on their terms, within a model of education they help to create.. a model which reflects women's visions of education and their aspirations. This window of opportunity could be closed by a number of negative trends which may erode the energy of women teachers to lead education into "the second stage".

POSSIBLE BARRIERS TO CHANGE

- There is speculation that top caliber women are no longer entering teaching and other traditional female careers; [85]

- The limited autonomy of teachers coupled with increasing and contradictory role expectations are promoting "burn-out", particularly among women teachers. Women won't have the energy to lead the revolution.[86]

---

[84] p.174-6 Shapiro, Joan Poliner, "Women in Education: At Risk or Prepared?" published in The Educational Forum, Volume 51, No. 2, Winter, 1987.

[85] p.6, Patterson, Jerry L., Purkey, Stewart C. and Parker, Jackson V., "Productive School Systems for a Non-Rational World", ASCD, Alexandria, VA, 1986.

[86] p.123 Weiler, Kathleen, Women Teaching for Change: Gender, Class and Power, Ballantine Books, N.Y., 1985.

- The teacher population is aging, and this could mean increased conservatism and resistance to change, even among women teachers, although some studies show that there is no evidence that older teachers hold significantly different values from other workers.[87]

- The rules of the advancement game may be changing in a way which totally negates the trend towards a more teacher-empowered education system. In some provinces, as mentioned earlier in this paper, a teaching certificate is no longer required for some administrative positions. Policies whih require advanced degrees or special certification for administrators may be gender-neutral at first glance, but pose greater barriers to women who are less likely to hold advanced degrees or whose family responsibilities make attendance at special courses onerous.

- There is an increasing lack of consensus among educators and members of the public on the goals of education. This growing diversity of perspective has resulted in an expansion of demands on schools and has also resulted in an apparent loss of faith among some Canadians in the public education system. One possible sign of this disillusionment has been an increase in private school enrolment from 3% to 5% in the past few years.[88] Parents of children in the public school system are demanding more attention to individual differences and formal special education opportunities for their children, thus compounding the demands on the classroom teacher who does not have the autonomy necessary to provide resources adequate to the needs expressed.[89]

---

[87] p.75, Canadian Teachers' Federation, Dynamics of an Aging Teacher Population, *op cit.*

[88] p.44-45 Statistics Canada, Education in Canada, 1986/7, *op cit.*

[89] p.2731 Canadian Occupational Projection System (COPS), "Job Futures: an Occupational Outlook to 1992"; 1986/7 Edition, Employment and Immigration Canada, Minister of Supply and Services, Ottawa, Ontario, 1986.

Historically women have been at the forefront of change, but once the revolution arrives, too often they have accepted positions of assistants and have become the victims of change. [90]

Women educators must seize the opportunity now to move the teaching profession to its "second stage" [91], a stage which could benefit women and men educators alike, which could improve the quality of public education in Canada, and which could guarantee greater integration between work and family life.

If this opportunity is missed, women will no doubt continue to make slow progress towards current goals, but their ability to truly fashion the teaching profession in an image that reflects their viewpoints will be lost. If women accept men's goals and structures as their own, they will always be limited, and judged as second-best within a world that is not of their making. The challenge to women teachers now is to cure the schizophrenia of our schools, to work through and with the existing contradictions to help build a teacher-based education system which reflects the shared priorities and realities of women and men in education.

---

[90] paraphrase of p.176 French, Marilyn Beyond Power, Ballantine Books, N.Y., 1985.

[91] phrase taken from Friedan, Betty, The Second Stage, *op cit.*

APPENDIX I

METHODOLOGY

Most of the information used in this paper was collected from a secondary analysis of existing published statistics, complemented by a literature review. As footnotes throughout the paper indicate, most of the statistics used have been produced by Statistics Canada or by the Canadian Teachers' Federation. Statistics on benefits were derived primarily from a survey conducted by the Canadian Education Association.

In addition to this secondary analysis, the author contacted by phone provincial/territorial Teachers' Organizations across the country, to probe issues for which published statistics were not available. Teachers' Organizations rather than individual boards were contacted. An informal telephone survey rather than a more formal mail-out questionnaire was also used to work within the limited time available for the project.

The information collected through this informal survey is unstandardized, and often was available only for different years from different organizations. Few questions were answered by all respondents. Nevertheless, these conversations provided some additional statistical indicators of the status of women teachers, and much invaluable qualitative information to inform the statistical analysis. The questions that were asked Teacher Organization staff officers follow.

1. Can you provide statistics for teachers in your province on:

   i) marital status by sex

   ii) age by sex

   iii) median and/or average salary by sex

   iv) years of education by sex

   v) graduate and undergraduate degrees held by teachers, disaggregated by sex.

   vi) years of experience by sex?

   If yes, for what years are these statistics available?

   If no, do you even collect such information?

2. Do you have statistics on the number of women and men who are superintendants or assistant superintendants in your province or territory?

3. Does your provincial/territorial teachers' association have a woman president? Have you had a woman president before in the last ten years? If yes, when?

4. What proportion of your local association presidents are women?

5. What proportion of your provincial/territorial association executive is female?

6. Approximately how many substitute teachers did you use last year? What proportion of these teachers were women?

7. Do you have information on the per cent of time spent teaching by male principals and by female principals?

8. Over the past ten years, have more women than men been terminated for redundancy? Can you provide statistics on this phenomenon?

9. Do you have a province-wide or territory-wide affirmative action policy?

10. Has this policy been translated into concrete programs in individual boards? In how many?

11. Have there been recent curriculum developments which promote status of women concerns?

12. Do you have special leadership training programs for women?

13. Have you had any sexual harassment cases filed in any of your boards? How many?

14. Do women in your province/territory receive any paid maternity leave? If yes, how many days? At what rate of pay?

15. Do women lose pension benefits while they are on maternity leave? Can they buy back these credits? What is the maximum time they can buy back? Do they pay the employers' and employees' portions? Is there flexibility in how long they can take to make these payments?

16. Do women on maternity leave lose seniority?

17. Does your province/territory provide paternity leave? If yes, is it paid? For how long?

18. Does your province/territory provide adoption leave? If yes, what is the maximum permitted leave? Is it applicable to men as well as women? Is it paid? For how long?

19. Can you provide figures on the average pension received by a male educator and the average pension received by a female educator for recent years?

20. What percentage of women and men educators were eligible for a full pension last year at age 65? At age 60? At age 55?

APPENDIX II

STATISTICS NEEDED BUT NOT AVAILABLE

In any statistical study, one of the most important findings is often which statistics were not available. This study is no exception. While the reader may already feel statistical overload, to sensitively analyze the status of women educators and the reasons for existing trends, a number of statistics which are not currently available would have been helpful. These statistics are detailed below by the author, in the hope that Boards of Education, Ministries of Education and/or Teachers' Organizations or even Statistics Canada may feel inspired to begin collecting such data.

1. Marital status by sex, age, province, secondary or elementary school, level of position, full-time or part-time status and year.
2. The number of educators with children at home by sex, province, secondary or elementary school, level of position and year.
3. Subjects taught by sex, province, secondary or elementary school and year.
4. Salaries by sex, province, year, experience, qualifications, level of position, and elementary or secondary school affiliation.
5. Number of superintendants, assistant superintendants and board administrators by sex, year and province.
6. Sex of principal by size of school, primary or secondary and whether the school is in an urban or rural location,
7. Number, qualifications, experience, sex, age, elementary or secondary school, of part-time educators.
8. Number, qualifications, experience, sex and age of substitute and supply teachers. If possible it would be useful to know how many of these teachers have dependent children at home.

9. Experience by sex, age, year, elementary or secondary and type of position (i.e. classroom teacher, principal etc.)

10. Representation on provincial/territorial Teachers' Organizations by sex, and position on association.

11. Representation on local associations by sex and position on association.

12. Number of teachers declared redundant by sex, age, elementary or secondary, level of experience and education.

13. Leave granted for first degree by sex, age, province, elementary or secondary.

14. Average pension by sex, year of retirement, age at retirement, experience and type of last position held.(i.e. classroom teacher, principal, etc.)

15. Number of women on maternity leave in any given year.

16. Average length of maternity leave taken.

17. Proportion of women who take maternity leave who choose to buy back pension credits, in provinces/territories where this is permitted.

APPENDIX III

A SUMMARY OF KEY TRENDS IN THE STATUS OF WOMEN EDUCATORS IN CANADA

(All Statistics for 1985/6 unless otherwise indicated)

I. CURRENT PARTICIPATION:

1. The majority of all educators, full and part-time are still women. Women make up 57% of the teaching force, men 43%.

2. In the last fifteen years, however, the proportion of full-time teachers that are women has declined from 57% in 1972/3 to 54% in 1985/6.

3. The biggest decline has been in the proportion of full-time elementary classroom teachers that are women, from 78% to 72% between 1972/3 and 1985/6.

4. The 26% increase in the number of men teaching at the elementary level between 1972/3 and 1983/4 has not been complemented by a comparable increase in women at either the elementary or the secondary levels.

5. Since 1972/3, the proportion of educators, men and women, working part-time has grown from 2.4% of the teaching force to 8.1% in 1983/4.

6. Women make up 91% of all part-time educators although there has been an increase in the proportion of part-time workers who are men from 6% to 9% between 1972/3 and 1983/4.

II. WOMEN IN ADMINISTRATIVE POSITIONS

7. In 1986/7, 25% of male educators, but only 6% of female educators were in-school administrators.

8. Women have increased their representation among vice-principals from 15% in 1972/3 to 20% in 1985/6.

9. However, between 1972/3 and 1985/6, the overall percentage of principals that were women actually fell from 17% to 15% and the percentage of elementary department heads that were women fell from 42% to 38%.

10. In fact, the greater the power granted to the administrative position, the fewer women are represented. Only 6% of superintendants are women.

11. The total number of female in-school administrators dropped from 5331 in 1972/3 to 5024 in 1983/4.

III. A PROFILE OF WOMEN TEACHERS

12. The average age of women teachers was 39 in 1985/6, for men it was 41. For both sexes, average age increased five years from 1975/6.

13. Young teachers entering teaching are predominantly female. Three- quarters of teachers under 30 are women.

14. 70% of the total number of female teachers are married compared to 85% of men teachers.

15. 60% of separated and 47% of divorced women teachers have dependent children, compared to 42% of married women teachers.

16. Three quarters of women educators have no children at home.

17. Women are less experienced than men educators, but the difference is small. The median number of years experience of women teachers is 12 years; of men 14 years.

18. Since 1972/3, the proportion of women educators with degrees has doubled. In 1985/6, 73% of female educators had one or more degrees compared to 90% of men.

19. 6% of women, compared to 17% of men educators hold a Masters degree or a PhD. In addition, the growth rate among men with advanced degrees is higher than that for women.

20. Female full-time educators in elementary schools have increased their qualifications more than any other group. In 1972/3, only 24% of women educators in elementary schools had degrees. By 1985/6, 69% had degrees.

21. Women earned 60% of all Masters of Education awarded in 1986 and 51% of all the PhD's in Education.

IV. SALARY AND BENEFITS:

22. Men educators, on average, earn $41,053. This is $6,000 more than full-time women educators who earn, on average, $35,115.

23. This discrepancy is not only the result of men's higher representation among administrators. Male classroom teachers earn $4,000 more than female classroom teachers.

24. Only four provinces, Quebec, N.B., N.S. and P.E.I. provide ten days or more paid maternity leave across their boards. In addition, a few individual boards in Ontario and B.C. have introduced some paid maternity leave.

25. In most provinces, maternity leave can be counted toward seniority and women can buy back pension credits after they return from maternity leave. However, there are generally time limitations on the amount of maternity leave women teachers can take and women usually must buy back both the employers' and employee's portions.

26. Three-quarters of the boards across Canada offer short-term, (one to three days) paid paternity leave.

27. Increasingly, subetitute and supply teachers are being introduced into benefit plans.

V. ALTERNATE ROUTES TO POWER

28. 47% of provincial/territorial Teachers' Organization executives are women.

29. 63% of the presidents of provincial/territorial Teachers' Organizations are women in 1987-88. Over the past ten years, only 17% of all presidents of provincial/territorial teachers' organizations have been women.

30. In 1988/9, 45% of local teachers' association presidents were women.

31. Most provinces/territories have affirmative action policies, but programs at the local board level are common only in Ontario and Quebec.

32. Leadership training programs specifically for women are rare, but more general awareness programs on the status of women teachers have been made available in most provinces and territories.

BIBLIOGRAPHY

STATUS OF WOMEN TEACHERS

Association of Supervision and Curriculum Development, Current Thought on Curriculum, Alexandria, Virginia, U.S.A., 1985.

British Columbia Teachers' Federation: "The Rights of Girls and Women in Education", Vancouver, B.C., December 15, 1987.

British Columbia Teachers' Federation, "Status of Women Journal", Fall, Vancouver, B.C., December 15, 1987.

Burch, Dr. Thomas K. "Family History Survey: Preliminary Findings", Housing, Family and Social Statistics Division, Statistics Canada Catalogue 99-955, Minister of Supply and Services Canada, 1985.

Canada Employment and Immigration Advisory Council: "Workers with Family Responsibilities in a Changing Society: Who Cares?" A report presented to the Minister of Employment and Immigration by the Canada Employment and Immigration Advisory Council, June, 1987.

Canadian Education Association: Education Canada, Toronto, Ontario, Spring 1987.

Canadian Education Association, "Especially for Women: Programs and Services Offered by School Boards", Toronto, Ontario, 1988.

Canadian Teachers' Federation: Economic Service Bulletin, "Patterns of Teacher Unemployment: 1975-1985", January 26, 1987.

Canadian Teachers' Federation: Economic Service Bulletin, "Summary of Major Teacher Salary Scales in Canada, 1970-71 to 1987-88", September 25, 1987.

Canadian Teachers' Federation: "Key Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools", Ottawa, Ontario, 1987.

Canadian Teachers' Federation: "Report of the 1985 Seminar on Dynamics of an Aging Teaching Profession", Ottawa, Ontario, 1985.

Canadian Teachers' Federation: "Response to the World Confederation of Organizations of the Teaching Profession", Questionnaire on Women's Issues, Ottawa, Ontario, 1986.

Canadian Occupational Project System (COPS) "Job Futures: An Occupational Outlook to 1992"; 1986/87 Edition, Employment and Immigration Canada, Minister of Supply and Services, Ottawa, Ontario, 1986.

Centrale de l'enseignement du Québec; "Portrait statistique du personnel feminin des co nmissions scolaires", Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1987.

Clark, Helen; Clark, Mavis; DeWitt, Ann; Elliott, Marg; Gillespie, Pat; Hegarty, Moire; Parry, Margaret, and Richel, Peg: "Women in Administration: The Known Equation; The Untried Talent", Brief submitted to the Trustees of the Calgary Board of Education, April 27, 1982.

Dorner, Elizabeth, "Through a Woman's Eyes: A Critical Analysis of the Report: The Supervisory Officer in Ontario, Ontario English Catholic Teachers' Association, Toronto, Ontario, 1987.

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario: "Statistical Comparisons of Male-Female Ratios of Teachers in Ontario Schools", Toronto, Ontario, March, 1988.

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario: "Statistical Information on FWTAO Membership, 1986-87", Toronto, Ontario, 1987.

Fullan, Michael G.: "What's Worth Fighting for in the Principalship?", Ontario Public School Teachers' Federation, Toronto, Ontario, 1988.

Guy, Myrtis V., "Equal Access in Administration: Myth or Reality?" Paper presented at the Second Annual Short Course in Educational Leadership, St. John's, Newfoundland, 1988.

Haddad, Jane: "Women in Educational Administration in Saskatchewan: Lack of Career Commitment or an Internally Segregated Profession?", written for the Women in Education Advisory Committee, Saskatchewan Teachers Federation, Saskatoon, Saskatchewan, April, 1987.

Harvey, Glen and Noble, Elizabeth: "Economic Considerations for Achieving Sex Equity Through Education", in Klein, Susan S., ed., Handbook for Achieving Sex Equity Through Education, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, U.S.A., 1985.

Hrynyk, Nykolay P., and Ingram, Ernest J.: "Challenge in Educational Administration", the Bulletin of the Council on School Administration of the Alberta Teachers' Assoiciation, Volume XXV, Number 1, 1986.

Kahn, Ethel D. and Robbins, Lillian, "Social-Psychological Issues in Sex Discrimination", Journal of Social Issues, Vol. 41, #4, 985, pp. 135-154.

McDonald, Judith and Colin: "Housework and Schoolwork: Fitting the Pieces Together", The Alberta Teachers' Association Magazine, Vol. 65 #4, June 1985.

Mah, Hilda: "Women's Struggle for Acceptance", in The Alberta Teachers' Association Magazine, Vol. 65 #4, June 1985.

Marshall, Catherine, "From Culturally Defined to Self-Defined: Career Stages of Women Administrators", in The Journal of Educational Thought, Vol 19, No. 2, August 1985.

Noble, Beverley, "Affirmative Action in Boards of Education in Ontario", in Comments on Education, Volume 16, #1, October, 1985.

Nova Scotia Teachers' Union: "Women in Education: Affirmative Action", Halifax, Nova Scotia, 1985.

Nova Scotia Teachers' Union: "Women in Education Update: Affirmative Action", December, 1986.

Ontario English Catholic Teachers' Association, "Career Challenge: Balancing Family and Economics", a membership survey, in The Reporter, June, 1987.

Ontario Ministry of Education, "The Status of Women and Affirmative Action/Employment Equity in Ontario School Boards", Toronto, Ontario, December, 1986.

Ontario Ministry of Education, "The Status of Women and Affirmative Action/Employment Equity in Ontario School Boards", report to the Legislature by the Ministry of Education, Toronto, Ontario, December, 1987.

Ontario Teachers' Federation Submission to Cabinet, "The Clouded Crystal: Adaptation to Change: The Role of Ontario's Public Educational System: 1985-2000", Toronto, Ontario, 1985.

Paquerot, Sylvie, "Femmes et Pouvoir", Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme, Montréal, Québec, May, 1983.

Patterson, Jerry L.; Purkey, Stewart C.; Parker, Jackson V.: Productive School Systems for a Nonrational World, Association for Supervision and Curriculum Development, (ASCD), Alexandria, VA, U.S.A., 1986.

Reed Stenhouse Associates Limited, "Survey of Benefit Plans Available to Teachers" Ottawa, Ontario, December, 1982.

Robinson, Patricia: "Women's Work Interruptions: Results from the 1984 Family History Survey", Housing, Family and Social Statistics Division, Statistics Canada Catalogue 99-962, Minister of Supply and Services Canada, 1986.

Saskatchewan Education: "Teachers' Report on Qualifications, Salary and Experience, 1986-7", Saskatchewan, 1988, excerpts reprinted by the Saskatchewan Teachers' Federation, 1988.

Saskatchewan Teachers' Federation: "A History of Saskatchewan Teachers", Regina, Saskatchewan, 1988.

Saskatchewan Teachers' Federation, "Principals: Administrative and Supervisory Time, 1987-88", Regina, Saskatchewan, 1987.

Saskatchewan Teachers' Federation, "Women in Education Advisory Committee Report to Executive", Regina, Saskatchewan, June 11, 1988.

Shakeshaft, Charol, "Strategies for Overcoming the Barriers to Women in Educational Administration", in Klein, Susan S., ed., Handbook for Achieving Sex Equity Through Education, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, U.S.A., 1985.

Shakeshaft, Charol and Nowell, Irene: "Research on Theories, Concepts, and Models of Organizational Behaviour: The Influence of Gender", in Issues in Education, Vol. 11, No. 3, Winter, 1984.

Shapiro, Joan Poliner, "Women in Education: At Risk or Prepared?" pubished in The Educational Forum, Volume 51, No. 2, Winter, 1987.

Simon, Brian: Does Education Matter? Laurence and Wishart, London, 1985.

Statistics Canada, "Characteristics of Teachers in Public Elementary and Secondary Schools: 1985-86", Catalogue 81-202, Ottawa, Canada.

Statistics Canada, "Education in Canada; a Statistical Review for 1985-86"; Minister of Supply and Services, Ottawa, 1987.

Statistics Canada, "Education in Canada: a Statistical Review for 1986-87"; Minister of Supply and Services, Ottawa, 1987.

Statistics Canada, Education, Culture and Tourism Division, "Education Statistics Bulletin: Women as School Administrators", Catalogue 81-002, Volume 6, Number 7, Ottawa, Canada, August, 1984.

Status of Women Committee, Ontario Secondary School Teachers' Federation: "OSSTF Status of Women Membership Survey", Toronto, Ontario, 1985.

Thomas, Nadene M. "Whether 'Tis Nobler in the Mind..." in Challenge in Educational Administration, Vol. XXV, #1, 1986, ed. Nykolay P. Hrynyk and Ernest J. Ingram.

Weiler, Kathleen: "Women Teaching for Change: Gender, Class and Power", Berain and Garvey Publishers, Inc., Mass., U.S.A., 1988.

LES FEMMES ET

Le paradoxe du progrès

Profil des enseignantes

Fédération canadienne des enseignantes
et des enseignants
novembre 1988

LE PARADOXE DU PROGRÈS:
PROFIL DES ENSEIGNANTES

par

LINDA MacLEOD

Novembre 1988

L'auteure a fait tout son possible pour obtenir des données exactes et exhaustives. Cependant, elle n'a pas toujours pu vérifier si les renseignements de sources provinciales ou territoriales étaient complets. Le présent document ne constitue pas une déclaration des principes directeurs de la FCE, mais l'oeuvre de l'auteure, qu'elle a rédigée sous contrat pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

TABLE DES MATIÈRES

Titre		Page
ABRÉGÉ		
I.	INTRODUCTION: Un profil fragmenté du progrès	1
II.	UN PEU DE RECUL: Pénalisées pour l'amour de l'enseignement	4
III.	LES FEMMES ONT-ELLES ACCRU LEUR PARTICIPATION AU SEIN DE LA PROFESSION?	7
	Tendances statistiques	7
	Effets de ces tendances sur le taux de participation actuel . .	13
IV.	LES FEMMES ACCÈDENT-ELLES DAVANTAGE AUX POSTES D'ADMINISTRATION?	15
	Tendances statistiques	15
	Effets de ces tendances sur le nombre d'administratrices . . .	19
V.	QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTES CANADIENNES DE NOS JOURS?	22
	Tendances statistiques	23
	A. Âge	23
	B. Situation de famille	24
	C. Nombre de personnes à charge	25
	D. Responsabilité des tâches ménagères	26
	E. Expérience	26
	F. Qualifications	28
	Effets de ces tendances sur le profil des enseignantes	32

VI. LES ENSEIGNANTES REÇOIVENT-ELLES DE MEILLEURS SALAIRES ET AVANTAGES SOCIAUX? 34

Tendances statistiques 34
A. Salaires 34
B. Congé de maternité 35
C. Congé d'adoption 37
D. Congé de paternité 38
E. Pensions de retraite 38
F. Suppléance et avantages sociaux 39

Effets de ces tendances sur les salaires et les avantages sociaux 40

VII. LES ENSEIGNANTES AUGMENTENT-ELLES LEUR POUVOIR EN RECOURANT À D'AUTRES VOIES TELLES QUE LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ET LES PROGRAMMES D'ACTION POSITIVE? 41

Tendances statistiques 41

Effets de ces tendances sur la recherche du pouvoir par d'autres moyens 43

VIII. CONCLUSION 45

ANNEXE I: MÉTHODOLOGIE

ANNEXE II: STATISTIQUES NÉCESSAIRES MAIS NON DISPONIBLES

ANNEXE III: RÉSUMÉ DES PRINCIPALES TENDANCES

BIBLIOGRAPHIE

ABRÉGÉ

Les années 1980 ont été une décennie de paradoxes, d'incertitudes et de frustrations pour les enseignantes. Malgré les indices portant à croire que l'éducation est en période de croissance... les inscriptions scolaires sont à la hausse pour la première fois depuis vingt ans et les gouvernements au Canada affectent des sommes plus considérables que jamais à l'éducation..., les enseignantes ne récoltent pas leur juste part des bienfaits de cette croissance. Malgré le fait que leurs qualifications, leur expérience et leurs salaires se sont accrus au cours des dix dernières années, elles sont encore de beaucoup distancées par les hommes dans la profession à tous ces égards. Et en dépit des efforts vigoureux consacrés à les promouvoir à des postes d'autorité dans le domaine de l'éducation, les femmes ont perdu du terrain, en réalité, en ce qui concerne leur représentation dans les postes administratifs.

En brossant un tableau statistique de la situation des enseignantes au Canada, Mme MacLeod démontre les contradictions structurelles enracinées dans notre système d'éducation, contradictions qui entravent les progrès des enseignantes vers une plus grande égalité de chances, de choix et de représentation. Elle présente, comme un des obstacles possibles au changement, l'incompatibilité entre les buts et idéaux de la majorité des enseignantes et la structure hiérarchique et bureaucratique actuelle de l'éducation. À son avis, l'amour qu'ont les femmes pour l'enseignement et même l'idéologie de l'égalité des chances ont été utilisés pour profiter aux hommes et pour pénaliser les femmes.

Dans son analyse, Mme MacLeod émet l'idée que les enseignantes de nos jours ont pour défi de vivre et de se réaliser entourées des contradictions implicites dans le système d'éducation et dans la situation des enseignantes y travaillant. Elle conclut que les principes directeurs et les programmes destinés à améliorer la situation des femmes à l'intérieur de la structure organisationnelle existante ne sont peut-être pas suffisants. En outre, il se peut que les enseignantes doivent devenir les agentes du changement pour aider à mener l'éducation à sa "deuxième étape", afin d'ériger un système d'éducation axé sur le personnel enseignant et qui tienne compte des priorités et réalités communes des hommes et des femmes en éducation.

Linda MacLeod

Le 2 août 1988

LE PARADOXE DU PROGRÈS:

I. INTRODUCTION: UN PROFIL FRAGMENTÉ DU PROGRÈS

La situation actuelle des enseignantes au Canada est obscure. Les femmes en éducation ont réalisé certains progrès relatifs à l'égalité en matière de choix, de chances et d'influence, mais ces progrès se sont accomplis lentement, non sans frustrations, et ils sont enracinés dans le paradoxe. À chaque pas, des structures et des attitudes font obstacle. Trop de gains sont neutralisés par les pertes subies. Même les buts et les moyens d'assurer des progrès continus ne sont plus très clairs.

La situation des enseignantes reflète la perte plus générale de clarté dans la profession. Les attentes contradictoires imposées à la population enseignante et les rôles multiples qu'elle est appelée à assumer se répercutent sur tout ce qui touche l'éducation et rendent encore plus insolubles les paradoxes qu'ont vécus les enseignantes au cours de l'histoire. Les nombreuses facettes de l'enseignement se greffent sur la vie quotidienne des enseignants et des enseignantes pour influer sur leurs aspirations, leurs perceptions de la profession et leurs décisions.

Par conséquent, le profil statistique des enseignantes au Canada est quelque peu embrouillé. On dirait une photographie sur laquelle différentes images ont été superposées. En fait, il est difficile d'y voir clair au premier coup d'oeil, car il s'agit d'un mélange de plusieurs images et de profils souvent contradictoires.

Aucune tendance ne se dégage nettement. À chaque bonne nouvelle, il y en a une mauvaise qui fait le contrepoids. Par exemple, un certain progrès a été réalisé quant à la représentation égale des femmes et des hommes dans les postes de direction, sauf que dans l'ensemble le progrès a été d'une lenteur pénible et diminué par des pertes dans certaines autres catégories. Les programmes d'action positive et d'équité salariale vont bon train dans quelques régions du Canada, tandis que dans d'autres, ils n'ont jamais vu le jour et, dans d'autres encore, ils ont avorté. Certains efforts de lobbisme ont porté fruit dans la mesure où les femmes jouissent de meilleurs avantages, mais d'autres séances de négociation se sont soldées par de meilleures conditions pour les hommes alors que l'on cherchait, de prime abord, à améliorer le sort des femmes.

Par ailleurs, certains des buts des enseignantes comme collectivité ne correspondent pas aux buts et aux styles de travail d'un nombre croissant d'entre elles. D'une part, les organisations de la profession enseignante exercent des pressions en vue d'accroître le nombre d'enseignantes dans les postes de direction et, d'autre part, certaines administratrices s'interrogent sur la qualité de leurs succès. Tandis que les enseignantes dans leur ensemble veulent obtenir reconnaissance et pouvoir, un nombre grandissant d'entre elles sont devenues moins visibles en travaillant à temps partiel ou en prenant une retraite anticipée.

L'image floue qui ressort de telles contradictions apparentes se précise lorsqu'on envisage celles-ci sous l'angle de la schizophrénie des années 80, en général, et du mouvement féministe en particulier.

Les années 80 ont une double personnalité. La première se veut le symbole de l'idéalisme des années 60 et du début des années 70, c'est-à-dire la recherche de la qualité de vie, de l'équilibre, des droits de la personne, de la justice et de la dignité. Cette personnalité est libérale, égalitaire et idéaliste. La seconde est le produit du matérialisme et de ses contraintes. Il s'agit d'une personnalité conservatrice et hiérarchisée qui cherche à maintenir les structures établies et se nourrit d'autorité et de pouvoir.

Dans les années 80, la lutte pour les droits de la femme a traduit les paradoxes de l'époque où incohérences et pressions ont foisonné. Le féminisme a fait l'objet d'une nouvelle offensive, et des femmes engagées dans la lutte ont répudié le qualificatif féministe dans leur recherche d'une vision plus "féminine" du monde.

Fragmenté, le mouvement féministe a été rejeté par de nombreuses jeunes femmes. D'aucunes ont refusé des stratégies féministes clés suivant lesquelles on tente de mettre en valeur les droits de la femme au moyen de programmes d'action positive et de programmes spéciaux destinés aux femmes. Au contraire, ces jeunes femmes essaient de s'intégrer au monde du travail sans prétendre être différentes des hommes ni vouloir bénéficier d'un traitement différent. D'autres femmes reviennent à des images féminines plutôt que féministes et cherchent la sécurité et l'influence en devenant les partenaires professionnelles des hommes. Et, pour le nombre sans cesse croissant de jeunes femmes et de jeunes

hommes qui n'arrivent pas à pénétrer le marché du travail, la lutte féministe semble frivole par rapport aux nécessités financières et à la crainte de l'avenir. D'autres encore tiennent pour acquis les gains réalisés par les femmes.

Et pourtant, au moment même où les jeunes femmes multiplient les efforts pour avancer dans leur carrière, les femmes dans la trentaine et la quarantaine s'interrogent de plus en plus sur la valeur et la viabilité de l'image de la superfemme. Celles qui ont réussi dans le monde des affaires ou sur le plan professionnel commencent à décrocher. Le travail à temps partiel devient la solution de prédilection permettant de cumuler les fonctions professionnelles et familiales. L'énergie nécessaire à la lutte pour les droits de la femme, tout comme la perception de ces droits, est diffuse. On ne sait plus vraiment comment les femmes se définissent comme groupe ni quel devrait être leur point de visée.

Le système d'éducation est le reflet de ces incohérences de la société, entre autres. Aussi, la situation des enseignantes tient-elle aux attentes contradictoires à l'endroit de l'éducation publique, à la fragmentation du mouvement féministe et à la définition toujours plus large et souvent schizophrène du rôle de l'éducation.

De nos jours, les enseignantes semblent donc devoir relever le défi de composer avec ces contradictions. Kathleen Weiler avance que la contradiction est une composante essentielle du système scolaire. En effet, l'école est un creuset de forces institutionnelles, personnelles et sociales, soumis à des tensions profondément contradictoires qui ne sont pas exclusivement de nature à dominer ou à libérer.[1] Weiler estime qu'il faut apprendre à s'accommoder de ces tensions plutôt qu'à les combattre, afin de pouvoir instruire et émanciper.

Anyon va jusqu'à soutenir que le fait de vouloir faire avancer la cause des femmes implique nécessairement une contradiction, car l'épanouissement du sexe n'exige pas une empreinte passive, mais une réaction dynamique aux contradictions sociales.[2] Par conséquent, pour décrire fidèlement la complexité de la condition actuelle des enseignantes au Canada, nous ne passerons pas sous silence les contradictions et les tensions implicites

---

[1] Weiler, Kathleen, Women Teaching for Change: Gender, Class and Power, Bergin and Garvey Publishers Inc., Mass., É.-U. 1988, p. xi.

[2] *Ibid*, p. 49.

dans le présent profil statistique. Nous tenterons de donner un certain sens à ces contradictions en démontrant leur lien avec les tendances passées et futures, et leurs répercussions sur les enseignantes.

Nous étudierons le rapport entre les contradictions propres à la situation des enseignantes et un point tournant dans l'éducation et peut-être dans la société, un point tournant qui pourrait donner lieu à un changement révolutionnaire dans la situation des enseignantes, si les femmes se faisaient reconnaître comme agentes plutôt que victimes du changement.

II. UN PEU DE RECUL: PÉNALISÉES POUR L'AMOUR DE L'ENSEIGNEMENT

L'histoire nous révèle que les enseignantes vivent depuis toujours une contradiction flagrante. Bien que les femmes aient fait un grand pas en accédant à l'enseignement dans la deuxième moitié du XIX^e^ siècle, elles y sont parvenues d'une manière qui les a abaissées. L'enseignement a été l'une des premières professions qui s'est ouverte aux femmes, mais celles-ci ont été acceptées non pas parce qu'on reconnaissait leurs aptitudes, mais parce qu'on avait besoin d'elles pour pourvoir aux postes que les hommes avaient abandonnés ou pour lesquels ils n'étaient pas disponibles[3] et, parce qu'elles travaillaient pour des salaires inférieurs.[4] Il existe également une contradiction fondamentale relative à l'avancement des femmes au sein de la profession enseignante. Malgré leur supériorité numérique à l'intérieur de la population enseignante depuis 1880, elles n'ont jamais dominé les postes d'autorité du système éducationnel.

Avant le milieu du XX^e^ siècle, les femmes vivaient également dans la contradiction: si on les considérait naturellement douées pour l'enseignement aux petits enfants et les encourageait donc à devenir enseignantes, on ne les récompensait pas pour autant. Au contraire, elles travaillaient dans des conditions de discrimination évidente. Elles étaient rémunérées selon une échelle de traitements différente et sensiblement inférieure à celle

---

[3] Mah, Hilda "Women's Struggle for Acceptance", in The Alberta Teachers' Association Magazine, vol. 65, n° 4, juin 1985, p. 21.

[4] *Ibid*, p. 22.

des enseignants, leur régime de pensions ne valait pas celui des enseignants, et elles étaient tenues d'assumer des tâches supplémentaires telles que la surveillance pendant le déjeuner, tandis que les enseignants n'y étaient pas astreints.[5]

La justification de ce traitement différent et discriminatoire semblait en soit incompatible avec le fait que l'on encourageait les femmes à enseigner. On affirmait que, même si l'enseignement était une "vocation naturelle pour la femme", ce n'était qu'une étape transitoire dans sa vie. Il ne fallait surtout pas trop bien la rémunérer de peur qu'elle ne soit insatisfaite de son sort après s'être mariée et avoir quitté l'enseignement. On soutenait aussi que l'aptitude naturelle des femmes était limitée et qu'il fallait encourager les hommes à se joindre à la profession, étant donné leur plus grande capacité de former le caractère.[6]

Dans ce système, on estimait que les femmes étaient tout naturellement destinées à l'enseignement, mais les hommes se voyaient assurer un quasi-monopole quant aux postes d'administration, car ils jouissaient d'une autonomie pédagogique et d'un respect plus grand de la part des autorités de l'éducation et de la collectivité.

L'ironie est que les contradictions se sont enracinées davantage dans certaines régions en raison des obstacles empêchant les femmes d'accéder à l'enseignement supérieur. Le traitement inégal des hommes et des femmes était perpétué dans les provinces de l'Est canadien où il était interdit aux enseignantes de poursuivre leurs études au-delà du palier secondaire. On y refusait aux femmes l'accès aux établissements de formation pédagogique et, par conséquent, elles ne pouvaient obtenir le certificat de première catégorie qui était devenu nécessaire à l'avancement... Très souvent les femmes obtenaient du principal ou du directeur une lettre d'autorisation leur permettant d'enseigner dans une école ou dans un district scolaire précis. Ces lettres constituaient des certificats officieux et ne permettaient pas aux femmes de gravir les échelons de la hiérarchie.[7]

---

[5] *Ibid*, p. 22.

[6] *Op. cit.*

[7] Haddad, Jane: "Women in Educational Administration in Saskatchewan: Lack of Career Commitment or an Internally Segregated Profession?", document préparé pour le Comité consultatif pour la femme dans l'éducation, Saskatchewan Teachers' Federation, Saskatoon, Saskatchewan, avril 1987, p. 3.

Même là où de tels obstacles concrets n'existaient pas, les contradictions sousjacentes entravant la percée des femmes dans l'enseignement s'enracinaient à l'intérieur des collectivités. Dans les provinces de l'Ouest, les femmes n'étaient pas soumises à des restrictions éducationnelles officielles, mais la plupart d'entre elles acceptaient néanmoins des affectations avec peu ou pas de formation, se vouant ainsi à des postes sans possibilités d'avancement, ou très peu.

Mais là encore il se peut que, pour la majorité des femmes, le concept d'avancement ait semblé un objectif mal choisi étant donné la courte période qu'elles consacreraient sans doute à l'enseignement. Avant la Seconde Guerre mondiale, il était interdit aux femmes mariées d'enseigner. Par conséquent, on percevait l'enseignement comme étant d'abord et avant tout un tremplin pour passer au mariage et à la maternité, un intermède utile qui tirait profit des aptitudes des femmes à prodiguer des soins et qui les aidait à mieux se préparer à élever leurs propres enfants.

Puisque le sort réservé aux enseignantes traduisait les attentes contradictoires avec lesquelles vivaient les femmes et contre lesquelles elles continuent de lutter, les pratiques inégalitaires, solidement implantées, et les convictions justifiant le traitement différent des hommes et des femmes dans la profession ne s'abandonnaient pas facilement. En fait, ils persistent toujours mais sous des formes plus subtiles. Par conséquent, les premiers efforts déployés en vue d'organiser les femmes dans la profession et de les amener à revendiquer leurs droits d'enseignantes n'ont pas été très fructueux. Il a fallu attendre le milieu des années 70, époque où la société en général s'est intéressée aux droits de la femme grâce à la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada en 1974 et à l'Année internationale de la femme en 1975, avant que les efforts déployés par les femmes à l'intérieur des organisations de la profession enseignante aient commencé à porter fruit. Finalement, les enseignantes canadiennes ont eu droit à la même échelle de traitements que leurs homologues masculins et à des avantages sociaux comparables, et ont commencé à jouir d'une plus grande égalité d'accès aux postes de direction.

De nos jours, grâce aux efforts soutenus des organisations de la profession enseignante et des enseignantes elles-mêmes, et du fait que le refus des droits à l'égalité de la femme est maintenant dangereux sur le plan politique, l'enseignement est devenu une profession qui, en principe, offre l'égalité en matière de participation, de rémunération, de chances et de liberté. La réalité, cependant, est que les mythes, les attentes, les attitudes

et les structures institutionnelles dans le milieu de l'éducation sont tels qu'ils continuent de renforcer les inégalités déjà connues des enseignantes et d'influer sur les choix qu'elles exercent de nos jours.

III. LES FEMMES ONT-ELLES ACCRU LEUR PARTICIPATION AU SEIN DE LA PROFESSION?

La participation globale des enseignantes au Canada révèle que, même si la majorité de la population enseignante se compose toujours de femmes, il se peut que ces dernières perdent le pouvoir de la majorité sans pour autant gagner le pouvoir de l'autorité. Les hommes commencent à remplacer les femmes dans les écoles élémentaires, sans perdre ni leur supériorité numérique dans les écoles secondaires ni leur monopole des postes d'autorité aux paliers élémentaire et secondaire. Les femmes forment toujours la majorité de la population enseignante, mais cet avantage précaire est surtout dû au nombre croissant d'enseignantes à temps partiel.

Figure ci-après une explication plus complète des tendances précitées.

TENDANCES STATISTIQUES

1. *Les femmes représentent toujours la majorité des personnes qui enseignent à temps plein et à temps partiel.*

Dans l'ensemble, le pourcentage des femmes dans la population enseignante est demeuré quasi inchangé. Entre 1975-1976 et 1985-1986, le pourcentage d'enseignantes aux paliers élémentaire et secondaire a baissé légèrement, de 58 à 56 p. 100, pour ensuite passer à 57 p. 100 en 1986-1987.[6]

---

[6] Statistique Canada, L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1985-1986, ministre des Approvisionnements et Services, Ottawa, Canada, 1987, p. 203 et L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1986-1987, ministre des Approvisionnements et Services, Ottawa, Canada, 1987, p. 206.

2. *Il existe un écart important dans le pourcentage de la population enseignante représenté par les femmes dans les différentes régions du pays.*

En 1986-1987, la population enseignante à temps plein au Québec comptait environ 61 p. 100 de femmes, soit la proportion la plus élevée au pays, comparativement à 50 p. 100 en Colombie-Britannique, la proportion la plus faible.[9]

3. *Le nombre d'enseignantes à temps plein a diminué partout au Canada et dans la plupart des provinces et des territoires.*

Bien que, dans l'ensemble du Canada, le pourcentage des enseignantes se soit maintenu à 57 p. 100 entre 1972-1973 et 1986-1987, dans la plupart des provinces le pourcentage des enseignantes a diminué. À Terre-Neuve, la représentation est tombée de 57 à 52 p. 100, dans l'Île-du-Prince-Édouard, de 70 à 56 p. 100, en Nouvelle-Écosse, de 66 à 58 p. 100, au Nouveau-Brunswick, de 65 à 59 p. 100, au Manitoba, de 57 à 53 p. 100, en Saskatchewan, de 56 à 54 p. 100, et en Colombie-Britannique, de 52 à 50 p. 100. L'Ontario a également enregistré une baisse entre 1972-1973 et 1984-1985, mais en 1986-1987 le chiffre est remonté à celui établi pour 1972-1973.

En fait, la baisse du pourcentage des enseignantes à l'échelle nationale a été beaucoup plus marquée entre 1972-1973 et 1985-1986: le taux de représentation des enseignantes est alors tombé de 57 à 54 p. 100. En 1986-1987, les enseignantes à temps plein ont presque repris le terrain perdu en constituant 56 p. 100 du personnel enseignant à temps plein. Cependant, il faudra suivre la situation de très près dans les années à venir afin de voir si cette augmentation n'annonce pas un renversement de la tendance prolongée à la baisse.[10]

---

[9] L'éducation au Canada, 1986-1987, *op. cit.*, p. 206.

[10] Statistique Canada, L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1985-1986, p. 203, et L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1986-1987, *op. cit.*, p. 218.

4. *Par rapport aux paliers d'enseignement, les femmes ont perdu le plus de terrain dans les écoles élémentaires.*

En 1972-1973, les femmes représentaient 71 p. 100 de la population enseignante employée à temps plein dans les écoles élémentaires au Canada (à l'exception du Québec). En 1985-1986, leur taux de représentation n'était plus que de 67 p. 100 (sauf au Québec).

Dans les écoles secondaires, les femmes ont maintenu leur taux de représentation à 32 p. 100.[11] Tout le terrain perdu au palier élémentaire s'explique par une diminution du nombre d'enseignantes en exercice. En 1972-1973, les femmes représentaient 78 p. 100 du personnel enseignant à temps plein. En 1985-1986, ce pourcentage était tombé à 72 p. 100. Le nombre de femmes occupant des postes d'administration dans les écoles (y compris les directrices, les directrices adjointes et les chefs de département) s'est maintenu à 21 p. 100 en 1972-1973 et en 1985-1986, malgré une baisse dans l'intervalle.[12]

5. *L'augmentation du nombre d'enseignants au palier élémentaire n'a pas été accompagnée d'une augmentation correspondante du nombre d'enseignantes aux paliers élémentaire et secondaire.*

Entre 1972-1973 et 1983-1984, dans toutes les provinces et dans tous les territoires sauf le Québec, le nombre total d'hommes enseignant (à temps plein et à temps partiel) au palier élémentaire est passé de 34 053 à 42 916, soit une augmentation de 26 p. 100, tandis que le nombre d'enseignantes au palier élémentaire n'a augmenté que de 8 p. 100, à savoir de 88 439 à 95 828. Même au palier secondaire, où la différence n'était pas aussi

---

[11] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, tableau A-8, Ottawa, (Ontario), 1987, et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, 1985-1986, p. 22-23, tableau I, Approvisionnements et Services Canada, Ottawa (Ontario), 1987.

[12] Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, 1985-1986, p. 22-23, tableau I, Approvisionnements et Services Canada, Ottawa (Ontario), 1987 et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*, tableau A-16.

nette, le nombre d'enseignantes s'est accru de 1 p. 100 seulement, c'est-à-dire qu'il est passé de 22 978 à 23 285, alors que le nombre d'enseignants a augmenté de 2 p. 100, passant de 46 729 à 47 608.[13]

6. *La population enseignante dans son ensemble n'a augmenté que très lentement au cours de la dernière décennie.*

À l'échelle nationale, le Québec mis à part, le nombre total d'enseignantes et d'enseignants à temps plein et à temps partiel est passé de 204 785 à 208 990, soit un taux de croissance de 2 p. 100, entre 1976-1977 et 1983-1984.[14]

7. *Cette augmentation s'explique surtout par le plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants à temps partiel.*

Pour ce qui est des enseignantes et des enseignantes à temps plein des paliers élémentaire et secondaire, le chiffre global a atteint un maximum de 284 900 en 1976-1977, puis a décliné jusqu'en 1985-1986 et a augmenté légèrement en 1986-1987. Cette année-là, on comptait 269 800 enseignantes et enseignantes à temps plein aux paliers élémentaire et secondaire, soit 15 100 personnes de moins qu'en 1976-1977, mais 2 300 de plus qu'en 1985-1986.

C'est l'accroissement du personnel enseignant à temps partiel qui est venu freiner la tendance à la baisse au cours de cette période. Il y a eu une augmentation sensible du nombre d'enseignantes et d'enseignants à temps partiel (à l'exclusion du personnel occasionnel et suppléant). Depuis 1972-1973, le pourcentage de la population enseignante à temps partiel est passé de 2,4 à 8,1 p. 100 en 1983-1984. Cette augmentation est particulièrement importante à l'Île-du-Prince-Édouard, en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique et au Yukon.[15]

---

[13] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit., tableau A-8.*

[14] *Ibid*, tableau A-7.

[15] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, tableau A-7.

8. Le personnel enseignant à temps partiel se compose presque entièrement de femmes.

Les enseignantes constituent la vaste majorité du personnel enseignant à temps partiel. En 1985-1986, elles représentaient 91 p. 100 des personnes enseignant à temps partiel. Ce n'est qu'à Terre-Neuve et à l'Île-du-Prince-Édouard que la proportion des enseignantes à temps partiel était en-deçà de 90 p. 100, c'est-à-dire respectivement de 86 et 88 p. 100. Fait intéressant, le monopole qu'avaient les femmes des postes d'enseignement à temps partiel s'est amenuisé depuis 1972-1973, surtout au palier secondaire. Au palier élémentaire, les statistiques nationales (le Québec est exclu) révèlent que le nombre d'enseignantes à temps partiel est passé de 97 à 95 p. 100 entre 1972-1973 et 1983-1984. Quant au palier secondaire, le pourcentage des enseignantes à temps partiel est passé de 80 à 75 p. 100 pendant la même période.[16]

Une tendance comparable se dessine au Québec. En 1980, les enseignantes représentaient 63,5 p. 100 de la population enseignante à temps partiel au palier secondaire, contre seulement 59,8 p. 100 en 1985. Cependant, la proportion des enseignantes à temps partiel au palier primaire a légèrement augmenté. En 1980, 86 p. 100 des personnes enseignant à temps partiel étaient des femmes, contre 87 p. 100 en 1985.[17]

9. La fréquence et l'expansion du travail à temps partiel chez les enseignantes et, en particulier, chez les enseignantes du palier élémentaire sont les plus élevées en Saskatchewan, en C.-B. et au Yukon, et les plus faibles dans les Maritimes.

En C.-B., le pourcentage d'enseignantes à temps partiel est passé de 5 p. 100 en 1972-1973 à 19 p. 100 en 1983-1984, tandis que le pourcentage d'enseignantes à temps partiel au palier élémentaire dans cette province a augmenté le plus, soit de 6 à 22 p. 100. Au Yukon, le pourcentage d'enseignantes à temps partiel est passé de 1 à 20 p. 100 pendant la même période et, là encore, c'est le nombre d'enseignantes au palier élémentaire qui a connu la plus forte augmentation. En Saskatchewan, le pourcentage est

---

[16] Calculs établis à partir du tableau A-8, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires.

[17] Calculs établis à partir du tableau 5, Centrale de l'enseignement du Québec, Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires, p. 14.

passé de 5 à 12 p. 100 entre 1972-1973 et 1983-1984.[18] Bien que l'on ne dispose pas de chiffres comparables pour l'ensemble du pays au cours des dernières années, les données existantes révèlent que 91 p. 100 de la population enseignante à temps partiel de la Saskatchewan et de la C.-B. se composait de femmes en 1985-1986.[19]

En revanche, à l'exception de l'Île-du-Prince-Édouard, le travail à temps partiel n'est pas aussi fréquent dans les Maritimes que dans les autres provinces et territoires du Canada. On note tout de même une certaine augmentation du travail à temps partiel chez les enseignantes des provinces de l'Atlantique. Par exemple, le pourcentage d'enseignantes travaillant à temps partiel en Nouvelle-Écosse est passé de 1 à 4 p. 100, et à Terre-Neuve, de 0,4 à 2 p. 100, entre 1972-1973 et 1983-1984.[20]

10. *Malgré l'accroissement rapide du nombre des employées à temps partiel, les femmes travaillant à temps partiel constituent une faible proportion de la population enseignante.*

En 1972-1973, les enseignantes à temps partiel représentaient 2 p. 100 et en 1983-1984, 7 p. 100 de la population enseignante du Canada, à l'exclusion du Québec. Dans les Maritimes, ce pourcentage n'atteignait que 4 p. 100 de la population enseignante contre 10 p. 100 en Colombie-Britannique et 12 p. 100 au Yukon, en 1983-1984.[21]

---

[18] Calculs établis à partir du tableau A-8, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*

[19] Statistiques fournies par le personnel des associations provinciales.

[20] Calculs établis à partir du tableau A-8, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*

[21] Calculs établis à partir du tableau A-8, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*

11. *Étant donné l'expansion, pourtant lente, du personnel enseignant, les mises à pied en raison d'excédents causés par la baisse des inscriptions ne posent pas de sérieux problèmes en ce moment, ni aux enseignantes ni aux enseignants.*

Un sondage téléphonique effectué auprès des organisations de la profession enseignante pour cette étude (voir Annexe I) révèle que les mises à pied pour cause d'excédent de personnel ne sont pas une grande préoccupation au Canada. Les cadres dans deux associations provinciales ont toutefois affirmé qu'ils faisaient maintenant face à des réductions de personnel, mais qu'il était encore beaucoup trop tôt pour savoir comment on y procéderait et si les femmes risquaient d'en subir les conséquences dans une mesure disproportionnée. Quoi qu'il en soit, certains ont dit savoir instinctivement que plus de femmes sont ou seront mises à pied, parce que le facteur déterminant est l'ancienneté et que les femmes, dans l'ensemble, sont distancées par les hommes à cet égard et tendent à avoir des interruptions dans leur service.

EFFETS DE CES TENDANCES SUR LE TAUX DE PARTICIPATION ACTUEL

Les tendances révèlent clairement une contradiction entre la perception de l'enseignement comme une profession offrant des chances égales, à l'intérieur de laquelle les femmes peuvent gagner un bon salaire et gravir les échelons si elles travaillent fort et font preuve d'engagement, et la réalité de la position subalterne dans laquelle elles s'y trouvent. Bien que les femmes représentent la majorité du personnel enseignant du système public, l'image de l'enseignement comme profession féminine qui prédomine depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale s'estompe. Le signe le plus frappant de cette tendance est sans doute le nombre grandissant d'hommes qui se dirigent vers les écoles élémentaires, non seulement à titre d'administrateurs, mais comme enseignants. Cela démontre le succès que connaissent les défenseurs de la population enseignante pour ce qui est de commencer à rompre le stéréotype selon lequel les enseignantes sont les personnes désignées pour travailler au palier élémentaire; cependant, les femmes paient peut-être très cher ce succès.

Le concept de l'égalité des chances permet peut-être aux hommes d'accéder à des postes d'enseignement au palier élémentaire, mais ne semble pas accroître le nombre ou la proportion de femmes dans des postes d'administration, comme le révèlent les statistiques données ci-après. En outre, de plus en plus d'hommes occupent des postes à temps plein, mais les femmes ne deviennent plus nombreuses que dans les postes à temps partiel.

Les recherches ne sont pas encore suffisantes en ce qui concerne le travail à temps partiel dans la profession enseignante pour permettre de déterminer avec certitude les raisons de l'accroissement du nombre d'enseignantes à temps partiel. Cependant, les renseignements anecdotiques et les documents généraux dont on dispose portent à croire que l'essor du travail à temps partiel est le résultat d'une initiative des femmes et, dans une mesure moindre, des hommes, pour allier avec la souplesse voulue les responsabilités professionnelles et familiales. Pour de nombreuses femmes, le travail à temps partiel est une façon de compléter le revenu familial tout en s'occupant des tâches ménagères et des soins aux enfants. Le Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme a conclu dans une étude récente que : "... seulement 25 p. 100 des mères actives à temps plein affirment être très satisfaites de l'équilibre entre le travail rémunéré et la famille, tandis que 53 p. 100 des travailleuses à temps partiel se disent très satisfaites."[22] On lit cependant dans cette même étude que "toutefois, le travail à temps partiel exige un lourd tribut ... Le coût de cette restriction du travail s'apparente à celui que doivent payer les femmes qui quittent tout à fait le monde du travail pendant un certain temps : la perte de reconnaissance de l'expérience professionnelle, la difficulté de réintégrer la population active à temps plein et le manque de protection contre la maladie, l'invalidité, le chômage et la vieillesse en raison de l'absence d'avantages sociaux".

S'ajoutent aussi des coûts plus immédiats. Bon nombre des personnes visées, même si elles sont rémunérées pour du travail à temps partiel, travaillent des journées complètes si l'on tient compte des heures consacrées, à la maison, aux tâches de préparation et de notation. Le prix en fait d'occasions perdues est élevé, surtout parce que les femmes sont davantage portées à travailler à temps partiel pendant les années les plus propices à l'avancement de leur carrière. En l'absence de données nationales, signalons que parmi les 34 263 enseignantes affiliées à la Federation of Women Teachers Associations of Ontario, la plus forte proportion des femmes employées à temps partiel ont entre 30 et 44 ans; 17 p. 100 de toutes les enseignantes dans ce groupe d'âge travaillent à temps partiel, par comparaison à 10 p. cent de celles ayant moins de 30 ans et plus de 40 ans. Cette variation selon l'âge est significative, étant donné la grande importance de la période de 30 à 44 ans dans l'établissement d'une carrière.

---

[22] Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, Participation et intégration: les femmes, le travail et l'argent, Ottawa (Ontario), 1987, p. 3.

Les organisations de la profession enseignante et les conseils scolaires essaient de redresser ces iniquités, comme il est indiqué plus loin, mais les progrès réalisés jusque-là ne permettent pas encore de conclure que les travailleuses à temps partiel seront protégées. De plus, d'autant que ces dernières représentent malgré tout une faible proportion de la population enseignante et ont peu de chances de jouer un rôle quelconque dans leurs organisations provinciales ou territoriales, elles n'ont qu'un pouvoir réduit pour inciter celles-ci à les protéger et à revendiquer leurs droits.

Malgré l'insuffisance de données statistiques pour tirer des conclusions sur le sens de telles tendances, il y a lieu de se demander si les enseignantes ont eu gain de cause dans leur lutte contre ce ghetto d'emploi à prédominance féminine qu'est la profession enseignante, pour découvrir ensuite qu'elles sont de plus en plus "ghettoïsées" comme travailleuses à temps partiel et suppléantes. Est-ce que l'égalité des chances favorise les enseignants sans améliorer sensiblement le sort des enseignantes? Cette question sera approfondie dans la prochaine section.

IV. LES FEMMES ACCÈDENT-ELLES DAVANTAGE AUX POSTES D'ADMINISTRATION?

TENDANCES STATISTIQUES

12. Les femmes n'ont pas sensiblement accru leur visibilité dans les rangs administratifs.

"En 1986-1987 partout au Canada, à l'exception du Québec, le quart des enseignants dans les écoles publiques étaient directeurs, directeurs adjoints ou chefs de département; la proportion correspondante chez les enseignantes était de 6 p. 100."[23] Entre 1972-1973 et 1985-1986, le pourcentage global des directrices a chuté de 17 à 15 p. 100. Cette chute est due entièrement à une baisse du pourcentage des directrices dans les écoles élémentaires, qui est passé de 20 à 17 p. 100. De fait, la proportion de directrices au palier secondaire est passée de 4 à 6 p. cent, mais ce faible gain ne suffit pas à contrer les pertes enregistrées au palier élémentaire, puisque le nombre de femmes et de postes de direction au palier secondaire est bien en-deçà de celui au palier élémentaire.

---

[23] Statistique Canada, L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1986-1987, ministre des Approvisionnements et Services, 1987, p. 206.

Le pourcentage de postes de direction occupés, néanmoins, ne se traduisent pas par un pourcentage comparable de l'effectif enseignant ou de l'effectif scolaire administré. Les personnes interviewées ont affirmé que l'on tend à affecter les administratrices à de plus petites écoles, ce qui limite l'influence des femmes dans les hiérarchies du système scolaire et leur donne droit à de moindres allocations pour responsabilités administratives que celles touchées par leurs homologues de sexe masculin.

La proportion des femmes parmi les chefs de département est demeurée relativement constante, mais les femmes ont également subi une régression de ce côté: en 1985-1986, on en comptait 24 p. 100 comparativement à 27 p. 100 dix ans plus tôt.[24]

On ne dispose pas de données sur les tendances au Québec, mais les chiffres enregistrés en 1985 révèlent que les femmes y étaient plus nombreuses dans les postes de direction qu'ailleurs au Canada. En 1985, dans les écoles primaires, il y avait 28,5 p. 100 de directrices et 45,8 p. 100 de directrices adjointes. Dans les écoles secondaires, les chiffres correspondants étaient respectivement 10,9 et 16,3 p. 100.[25] Ce taux élevé de représentation comparativement au reste du Canada est caractéristique des écoles françaises du Québec et non de ses écoles anglaises.[26]

---

[24] Statistique Canada, L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1986-1987, *op. cit.*, p. 206, et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*, tableaux A-14 à A-17, et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 22-23.

[25] Centrale de l'enseignement du Québec, Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires, tableau 19, p. 34.

[26] Delva, Paul, article paru dans le Montreal Gazette, le jeudi 26 février 1987.

13. *De fait, plus le poste comporte de pouvoir, moins on y voit des titulaires de sexe féminin.*

En 1985-1986, 24 p. 100 des chefs de département, 20 p. 100 des directeurs adjoints et seulement 15 p. 100 des directeurs étaient de sexe féminin.[27] Dans les quatre provinces qui ont fourni des statistiques sur le pourcentage de superviseures adjointes, les proportions variaient entre 7 et 17 p. 100. Dans les six provinces et le territoire qui ont fourni des statistiques sur la surintendance, on ne comptait aucune surintendante dans trois provinces et dans le territoire en 1987-1988. Dans quatre provinces, les surintendantes représentaient seulement entre 2 et 4 p. 100 du chiffre total. Dans une seule province, le Nouveau-Brunswick, les femmes occupaient 34 p. 100 des postes de surintendants et 19 p. 100 des postes de surintendants adjoints.[28]

14. *Le seul gain réellement enregistré par les femmes est lié au nombre et au pourcentage de directrices adjointes.*

Les femmes ont réalisé des gains aux deux paliers d'enseignement: leur taux de représentation est passé de 20 à 26 p. 100 entre 1972-1973 et 1985-1986, au palier élémentaire, et de 7 à 12 p. 100, au palier secondaire, pendant la même période. Dans l'ensemble, le nombre de directrices adjointes représentait 20 p. 100 en 1985-1986 contre 15 p. 100 en 1972-1973.[29] Selon certaines personnes interviewées pour le présent rapport, les femmes continuent de faire les frais de ces gains sous forme d'une charge de travail plus lourde. Puisque les administratrices semblent être concentrées dans les petites écoles, il se peut qu'elles aient une charge pédagogique plus considérable, outre leurs fonctions administratives, que la majorité des hommes occupant des postes administratifs.

---

[27] Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 22-23.

[28] Statistiques obtenues du personnel des organisations de la profession enseignante de Terre-Neuve, de l'Î.-P.-É., de la N.-É., du N.-B., du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la C.-B. et du Yukon.

[29] Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, p. 10.

15. *Ce succès est mitigé, car le nombre global des postes d'administration scolaire a diminué.*

"Au cours des dix dernières années, le nombre de postes d'administration dans les écoles (directeurs, directeurs adjoints et chefs de département) a baissé de 5 p. 100, (et) le nombre de femmes titulaires de ces postes a subi une baisse disproportionnée de 10 p. 100."[30] Ainsi, même les faibles gains numériques réalisés par les femmes ne se traduisent pas forcément par une participation accrue aux postes d'administration. En fait, entre 1972-1973 et 1983-1984, le nombre global de femmes qui occupaient des postes d'administration dans les écoles est passé de 5 331 à 5 024.[31]

À titre d'exemple, même s'il y a eu une légère augmentation du nombre de directrices au palier secondaire, les femmes ne jouissaient que d'un faible taux de représentation au départ et de fait, il y a deux directrices de moins par suite d'une réduction générale de ces postes au palier secondaire. Il est certain que les pertes chez les directeurs étaient plus grandes, mais les hommes étaient déjà en position de force.

16. *Même si le nombre de femmes parmi les chefs de département s'est apparemment stabilisé, le fait est que les femmes ont perdu du terrain quant à la proportion de ces postes qu'elles occupaient au palier élémentaire et quant à leur représentation générale dans certaines provinces.*

Entre 1972-1973 et 1985-1986, le nombre de femmes occupant des postes de chefs de département au palier élémentaire a baissé de 42 à 38 p. 100. De plus, bien que des femmes aient réalisé des progrès dans certaines provinces, elles en ont beaucoup perdu dans les Maritimes où leur nombre a sensiblement diminué aux paliers élémentaire et secondaire. Par exemple, entre 1972-1973 et 1985-1986, à Terre-Neuve, bien que le nombre total de chefs de département ait plus que doublé, le pourcentage de femmes employées comme chefs de département a chuté de 21 à 10 p. 100, et les femmes n'ont

---

[30] Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme, Bulletin des statistiques de l'éducation, "Les femmes en tant qu'administrateurs d'écoles", catalogue 81-002, vol. 6, n° 7, août 1984, p. 1.

[31] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*, tableau A-15.

pas réalisé de gains dans le nombre de chefs de département de sexe féminin dans cette province.[32]

EFFETS DE CES TENDANCES SUR LE NOMBRE D'ADMINISTRATRICES

Le peu de gains enregistré par les enseignantes en ce qui a trait aux postes d'administration porte à croire qu'elles seront reléguées à tout jamais à des postes subalternes. On dirait que la coutume de promouvoir les adjoints et adjointes à des postes de directeurs et directrices a été oubliée ou changée de façon opportune pour maintenir les hommes dans les postes d'autorité supérieurs, tout en satisfaisant, en théorie, aux exigences voulant que les femmes soient promues à des postes d'administration. Les études révèlent que: "Alors même que les femmes vont de l'avant dans les professions traditionnellement réservées aux hommes, elles perdent du terrain en ce qui a trait aux postes d'administration dans les écoles."[33]

La documentation abondante en la matière indique que les obstacles à l'égalité des chances dans les postes d'administration sont de deux types: la discrimination sexuelle pratiquée au moment du recrutement, et le processus de socialisation qui pose une barrière interne à l'égalité d'accès.[34]

---

[32] Tous les chiffres de cette section sont tirés des tableaux A-14 à A-17, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.* et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 22-23.

[33] Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme, Bulletin des statistiques de l'éducation, "Les femmes en tant qu'administrateurs d'écoles", catalogue 81-002, vol. 6 et 7, août 1984, p. 1.

[34] Guy, Myrtis, Equal Access in Administration: Myth or Reality?, Saint-John's (Terre-Neuve), 1988, p. 5.

Ainsi, Shakeshaft constate que bon nombre des obstacles à la promotion des femmes relèvent de l'une de ces deux grandes catégories. Certains obstacles appartiennent aux deux, et aucune tentative ne sera donc faite pour les subdiviser. Au nombre de ces facteurs, on peut citer:

- la mauvaise perception de soi et le manque de confiance;
- le manque de désir ou de motivation pour accéder aux postes d'administration, mais une grande motivation pour enseigner;
- le manque d'appui, d'encouragement et de conseils;
- l'évaluation réaliste des contraintes qu'imposent les responsabilités familiales par opposition aux possibilités réelles d'accéder à un poste d'administration;
- le manque de préparation ou d'expérience;
- le défaut de ressources financières pour poursuivre sa formation;
- le trop petit nombre de modèles;
- l'absence de mentors ou de parrains;
- l'absence d'un réseau de "promotion";
- la discrimination sexuelle dans les pratiques de recrutement et de promotion;
- le matériel didactique sexiste qui abaisse les aspirations professionnelles des femmes.[35]

D'autres rapports laissent entendre que l'évolution des tâches administratives au cours des vingt dernières années a été telle que l'administration est moins compatible avec les objectifs professionnels des femmes et leur engagement vis-à-vis de l'enseignement. Dorner parle du rôle changeant de l'agent superviseur qui n'est plus une fonction éducative, mais une fonction politique.[36] Selon Thomas, les directeurs, au lieu de jouer le rôle d'enseignants principaux, sont devenus des administrateurs qui répartissent, récompensent, partagent, distribuent et exécutent. Ce sont maintenant des gestionnaires qui ne se préoccupent plus de leadership, de savoir-faire ou d'excellence pédagogiques.[37]

---

[35] Shakeshaft, Charol, "Strategies for Overcoming the Barriers to Women in Educational Administration", Handbook for Achieving Sex Equity Through Education, Klein, Susan S., éd., Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, É.-U., 1985, p. 125.

[36] Dorner, Elizabeth, "Through a Woman's Eyes: A Critical Analysis of the Report: The Supervisory Officer in Ontario, Ontario English Catholic Teachers' Association, Toronto (Ontario), 1987, p. 6.

[37] Thomas, Nadene, M. "Whether 'Tis Nobler in the Mind...", Challenge in Educational Administration, vol. XXV n° 1, 1986, Nykolay, P. Hrynyk et Ernest J. Ingram éd., p. 13.

De fait, dans certains conseils de l'Alberta, et peut-être ailleurs, il n'est plus nécessaire de posséder un certificat d'aptitude pédagogique pour accéder à certains postes d'administration.

Ce genre de rôle va à l'encontre des objectifs de la plupart des enseignantes. La documentation portant sur leurs aspirations professionnelles révèle que, si les femmes veulent accéder aux postes d'administration, c'est pour atteindre l'excellence dans l'enseignement. Les femmes choisissent l'éducation et passent à l'administration scolaire afin de mieux servir les gens, d'employer leurs compétences professionnelles et de travailler avec des personnes extrêmement qualifiées et motivées, tandis que les hommes cherchent surtout à acquérir du prestige aux yeux du public.[38]

L'incompatibilité entre les aspirations professionnelles des femmes et les objectifs des postes d'administration actuels est étudiée plus à fond par différents auteurs qui émettent la théorie que la structure de l'enseignement en tant que "carrière" est inconciliable avec les "aires de vie" des femmes.[39] Selon Kahn et Robbins, le travail, pour les hommes, occupe toujours la place la plus importante dans leur vie. Les femmes, au contraire, sont plus portées à accorder une importance égale à leurs responsabilités professionnelles, personnelles et familiales, et à avoir de multiples "aires de vie" avec des interactions positives et des frontières perméables.[40] Malheureusement, à l'heure actuelle, la structure de l'enseignement est fonction du modèle masculin de la carrière, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible de trouver un juste équilibre entre les responsabilités professionnelles et les responsabilités familiales; qu'il faut une mobilité verticale et non horizontale; et qu'il ne peut y avoir d'interruptions dans le déroulement de la carrière. C'est peut-être pourquoi Josephine Olson, chercheure à la University of Pittsburgh, a constaté que les femmes qui font carrière en administration ont rarement un mari et des enfants.[41]

---

[38] Dorner, *op. cit.*, p. 6.

[39] Kahn, Ethel D. et Robbins, Lillian, "Social-Psychological Issues in Sex Discrimination", Journal of Social Issues, vol. 41, n° 4, 1985, p. 135-154.

[40] *Ibid.*

[41] OECTA, "Career Challenge: Balancing Family and Economics", The Reporter, juin 1987, p. 24.

Tous ces facteurs créent un certain malaise chez de nombreuses femmes qui réussissent à surmonter les obstacles pour accéder à un poste d'administration en éducation. Elles apprennent que, même si elles occupent un poste d'importance, elles exercent leurs pouvoirs selon les règles et pratiques bien définies d'une structure hiérarchique: l'autorité qu'elles possèdent détermine et limite la solidarité et l'esprit collectif qu'elles partagent avec des enseignantes et des enseignants aux idées semblables, puisqu'elles ne sont pas institutionnellement leurs égales. Elles découvrent aussi que cette structure limite beaucoup les changements qu'elles peuvent effectuer.[42]

Dorner en conclut que cette incompatibilité entre les aspirations des enseignantes et la nature bureaucratique de la plupart des postes d'administration est une des raisons pour lesquelles elle ne croit pas qu'un grand nombre d'enseignantes vont s'empresser de poser leur candidature aux postes laissés vacants par les superviseurs actuels au moment de leur retraite. Plus leur rôle s'éloigne des intérêts de l'enfant, moins la majorité des femmes s'y intéresseront[43].

V. QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTES CANADIENNES DE NOS JOURS?

Afin de mieux comprendre la gravité des injustices mentionnées, il importe d'analyser les caractéristiques des enseignantes canadiennes, en vue de déterminer si leur avancement limité dans les rangs administratifs est dû à un manque d'expérience ou de compétence. Comme le révèlent les statistiques exposées ci-après, les enseignantes canadiennes, en tant que groupe, sont plus âgées, mieux qualifiées et encore plus chevronnées qu'elles ne l'étaient il y a dix ans. Cependant, elles <u>restent</u> encore plus jeunes, moins qualifiées et moins chevronnées que leurs collègues du sexe masculin, même si l'écart se rétrécit.

---

[42] Weiler, *op. cit., p. 102 et 111.*

[43] Dorner, *op. cit., p. 8.*

TENDANCES STATISTIQUES

A. ÂGE

17. Au cours des dix dernières années, l'âge moyen de la population enseignante est monté à 40 ans.

"Comparativement aux chiffres enregistrés il y a dix ans, l'âge moyen en 1985-1986 s'établissait à 40 ans, ce qui représente une augmentation de cinq ans." La proportion des moins de 25 ans parmi la population enseignante a diminué de dix points de pourcentage et ne correspond plus qu'à 2 p. 100 de la population enseignante totale en 1985-1986.[44]

En d'autres mots, en 1972-1973, 45 p. 100 des enseignants et des enseignantes à temps plein avaient moins de 29 ans. En 1983-1984, la proportion de ce groupe d'âge avait chuté à 14 p. 100, soit moins d'un tiers de leur nombre précédent. En 1972-1973, près des trois quarts (72 p. 100) avaient moins de 40 ans, et en 1985-1986, un peu plus de la moitié (52 p. 100) avait moins de 40 ans.

18. L'âge moyen des enseignantes s'est accru un peu plus lentement que celui des enseignants.

En 1972-1973, l'âge moyen des enseignantes était de 34 ans, contre 35 pour les enseignants. En 1985-1986, l'âge moyen des femmes était de 39 ans et celui des hommes, de 41 ans. Lorsqu'on examine le pourcentage d'enseignants par groupe d'âge, il ressort que la proportion des moins de 30 ans a diminué constamment depuis 1972-1973. La proportion des enseignantes de moins de 30 ans a également diminué, mais pas aussi rapidement dans le groupe d'âge de 25 à 29 ans que pour les hommes. En Saskatchewan et en Alberta, ce groupe d'âge s'est en fait agrandi au cours de la même période. Le faible

---

[44] Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 6.

nombre d'enseignants et d'enseignantes de 24 ans et moins résulte sans doute du fait que l'on exige, presque partout au pays, au moins un premier grade.[45] Quant aux moins de 40 ans, en 1985-1986 les femmes représentaient 57 p. 100 et les hommes, 46 p. 100.[46]

19. Une majorité grandissante de jeunes membres de la profession ayant moins de 34 ans sont des femmes.

Les femmes ont toujours représenté la majorité des jeunes membres de la profession. Ainsi, en 1972-1973, 79 p. 100 des 24 ans et moins enseignant à temps plein, 55 p. 100 des 25 à 29 ans, et 40 p. 100 des 30 à 34 ans étaient des femmes. Il convient de noter que, malgré le vieillissement de la population enseignante, et la lente augmentation du nombre des enseignantes et des enseignants de moins de 34 ans, un nombre disproportionné des nouvelles recrues semblent être des femmes. En 1985-1986, 82 p. 100 des 24 ans et moins enseignant à temps plein, 72 p. 100 des 25 à 29 ans et 60 p. 100 des 30 à 34 ans étaient des femmes.[47]

B. SITUATION DE FAMILLE

20. La majorité des enseignantes sont mariées, mais il est moins probable que les femmes dans la profession soient mariées comparativement aux hommes.

Aucune donnée nationale sur la situation de famille n'est disponible. Cependant, les statistiques fournies par les fédérations de l'Ontario et de la Saskatchewan semblent indiquer qu'environ 70 p. 100 des enseignantes sont mariées, contre 85 p. 100 des

---

[45] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op cit.*, tableaux A-19 à A-21 et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 29.

[46] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*, tableau A-22 et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, tableau 5, p. 29.

[47] Calculs établis à partir des tableaux A-24 à A-26, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*, et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 6.

enseignants.[48] Selon les statistiques de la Federation of Women Teachers Associations of Ontario (FWTAO), en 1987-1988, il y avait 70,7 p. 100 de femmes mariées, 17,3 p. 100 de femmes célibataires, 2,9 p. 100 de femmes séparées, 5,3 p. 100 de femmes divorcées, 1,9 p. 100 de veuves et 1,8 p. 100 de femmes dont la situation de famille n'entrait dans aucune des catégories précitées.

C. NOMBRE DE PERSONNES À CHARGE

21. Il est probable que les femmes séparées ou divorcées de la population enseignante aient des enfants à charge.

Il existe malheureusement encore moins de données sur les personnes à charge que sur la situation de famille. Cependant, selon les statistiques de la FWTAO, en 1987-1988, seulement 26 p. 100 des enseignants et des enseignantes mariés et 22 p. 100 des veufs et des veuves avaient des enfants à charge vivant avec eux, contre 39 p. 100 des personnes séparées et 30 p. 100 des personnnes divorcées.

Les données recueillies par la FWTAO sur les personnes à charge d'âge adulte ne sont pas aussi frappantes. En 1987-1988, il n'y avait pas de membres célibataires avec des adultes à leur charge, et moins de 1 p. 100 des enseignantes mariées, veuves, séparées ou divorcées vivaient avec des adultes à leur charge.

22. Il est moins probable que les enseignantes aient des enfants au foyer que dans le cas des enseignants.

Encore ici, les statistiques existantes ne touchent que l'Ontario, et seulement les écoles secondaires. D'après les statistiques établies en 1985 par la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, moins d'enseignantes que d'enseignants ont des enfants au foyer. Soixante-seize p. 100 des enseignantes et 75 p. 100 des administratrices n'ont pas d'enfant au foyer, contre 53 p. 100 des enseignants et 52 p. 100 des administrateurs.[49]

---

[48] Haddad *op. cit.*, p. 7 et statistiques obtenues de la Federation of Women Teachers Associations of Ontario.

[49] FEÉSO, "Status of Women Membership Survey", Toronto (Ontario) 1985, p. 15.

D. RESPONSABILITÉ DES TÂCHES MÉNAGÈRES

23. Même si, en tant que groupe, les femmes sont plus jeunes que les hommes et qu'il est moins probable qu'elles soient mariées et qu'elles aient des enfants, elles assument la plus large part des responsabilités familiales.

Selon l'enquête susmentionnée que la FEÉSO a effectuée auprès de ses membres, les enseignantes consacrent en moyenne 15,3 heures par semaine aux travaux ménagers tandis que, pour les hommes, cette moyenne est de 11,9 heures. Ce temps augmente considérablement chez les femmes qui ont des enfants de moins de trois ans: il passe en effet à 20,4 heures par semaine, tandis que pour les hommes ayant de très jeunes enfants, il ne s'élève qu'à 13,6 heures. Il semble qu'en ce qui concerne le temps passé aux tâches ménagères, il y a très peu de différence entre le personnel enseignant et les administrateurs et administratrices. Celles-ci y consacrent 13,4 heures par semaine, contre 10,7 heures chez les administrateurs. Ces chiffres légèrement inférieurs peuvent sans doute s'expliquer par le fait que le personnel d'administration est généralement plus âgé et qu'il est donc moins susceptible d'avoir de très jeunes enfants.[50]

E. EXPÉRIENCE

24. Dans son ensemble, la population enseignante possède aujourd'hui plus d'expérience qu'en 1972-1973.

Entre 1972-1973 et 1985-1986, le nombre des années d'expérience a beaucoup augmenté et est passé en moyenne de 9,4 à 14,4 années, ce qui correspond à l'augmentation de cinq ans dans l'âge moyen de la population enseignante.[51]

---

[50] FEÉSO, *op. cit.*, p. 22.

[51] Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 18.

25. *En moyenne le personnel d'administration a sept ans d'expérience de plus que le personnel enseignant.*

La moyenne est de 13,5 années d'expérience pour le personnel enseignant contre 20,1 années pour le personnel d'administration.[52]

26. *En dépit du fait que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à entrer dans l'enseignement, l'expérience qu'elles ont acquise a augmenté en moyenne presque autant que celle des hommes.*

Parmi les membres de la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEÉSO), le nombre moyen d'années d'expérience chez les femmes est passé de 9 en 1976 à 14 en 1985.[53] Au Manitoba, entre septembre 1982 et juin 1987, la moyenne des années d'expérience des enseignantes est passée de 10 à 11,9. Pour les hommes, ces chiffres étaient respectivement de 13 et de 15,1.[54]

27. *Dans le domaine éducationnel, les femmes possèdent moins d'expérience que les hommes, mais la différence est faible et due principalement au fait que les femmes en tant que groupe sont plus jeunes que les hommes.*

Pour l'ensemble du Canada, le nombre moyen des années d'expérience était de 14 en 1985-1986 pour les enseignants et de 12, pour les enseignantes.[55] En 1985, parmi les membres de la FEÉSO, même si les femmes possédaient en moyenne quatre années d'expérience de moins que les enseignants au total, quand on comparait les hommes et les femmes des mêmes groupes d'âge, les enseignantes n'avaient en moyenne qu'une année d'expérience de moins que les hommes.[56]

---

[52] *Ibid*, p. 26.

[53] Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, "Status of Women Membership Survey", 1985, *op. cit.*, p. 42.

[54] Données fournies par la Manitoba Teachers' Society.

[55] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Réponse au questionnaire sur les questions touchant les femmes, de la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante, Ottawa (Ontario) 1986, p. 8.

[56] FEÉSO, *op. cit.*, p. 42.

28. Au Québec, les enseignantes ont en général plus d'expérience que les hommes.

Au Québec en 1985, les enseignantes avaient en moyenne plus d'expérience que les hommes au palier élémentaire (15,8 années comparativement à 11,6), mais un peu moins au palier secondaire (13,3 années par rapport à 13,9 pour les hommes). Cependant, les administratrices et les orienteures sont moins expérimentées (9 années comparativement à 12,5 pour les hommes en 1985).[57]

F. QUALIFICATIONS

29. Les qualifications des enseignantes restent inférieures à celles des hommes.

En 1985-1986, 28,7 p. 100 des titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat, 50,8 p. 100 des titulaires d'un baccalauréat et 75,7 p. 100 des personnes sans diplôme universitaire étaient des femmes.[58]

30. Toutefois, l'écart entre les qualifications des hommes et des femmes diminue.

En 1972-1973, 72 p. 100 des hommes et 36 p. 100 des femmes étaient titulaires d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat. En 1985-1986, 90,3 p. 100 des hommes et 73,4 p. 100 des femmes détenaient un grade universitaire.[59]

---

[57] Centrale de l'enseignement du Québec, Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires, *op. cit.*, p. 22 et 24.

[58] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Réponse au questionnaire sur les questions touchant les femmes, de la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante, 1986, p. 8.

[59] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*, tableau A-28 et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 30.

31. *Une plus grande proportion d'hommes continue d'obtenir des diplômes d'études supérieures, et la proportion des hommes qui acquièrent un tel diplôme augmente plus rapidement que celle des femmes.*

En 1972-1973, 10 p. 100 des enseignants à temps plein possédaient une maîtrise ou un doctorat, comparativement à 2 p. 100 des enseignantes à temps plein. En 1985-1986, 17 p. 100 des hommes et 6 p. 100 des femmes détenaient des diplômes d'études supérieures.[60]

32. *Les membres de la profession enseignante qui détiennent des diplômes universitaires ne sont pas répartis d'une manière uniforme à travers le pays.*

Les provinces de l'Ouest possèdent la plus forte proportion d'enseignantes et d'enseignants détenant des diplômes universitaires. En Alberta, par exemple, 94 p. 100 des enseignantes et 99 p. 100 des enseignants ont un diplôme universitaire. Le pourcentage des enseignantes qui possèdent des diplômes d'études supérieures est assez stable (entre 5 et 7 p. 100) dans toutes les provinces et tous les territoires, à l'exception de la Saskatchewan où seulement 3 p. 100 des enseignantes possèdent une maîtrise ou un doctorat. Ce très faible pourcentage peut s'expliquer par le fait que les femmes dans les régions rurales et isolées trouvent particulièrement difficile d'assister à des cours du soir ou même de fréquenter l'université à temps plein pendant un congé sabbatique (si on leur accordait un tel congé) sans quitter leur communauté. L'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick et la Colombie-Britannique ont la plus forte proportion (au moins 20 p. 100) d'enseignants à temps plein titulaires d'un diplôme d'études supérieures.[61] Les chiffres pour 1987-1988 fournis par les organisations provinciales de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick révèlent que 29 p. 100 des hommes et 9 p. 100 des femmes en Nouvelle-Écosse, et 24 p. 100 des hommes et 7 p. 100 des femmes au Nouveau-Brunswick sont titulaires de certificats de la catégorie supérieure, ce qui laisse supposer qu'ils possèdent sans doute des grades de deuxième ou troisième cycle. Il est donc évident qu'il existe toujours un écart numérique très large entre les éducateurs et les éducatrices ayant obtenu un grade d'études supérieures.

---

[60] *Ibid.*

[61] Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 30.

33. *Au palier élémentaire, les enseignantes à temps plein, comme groupe, ont relevé le niveau de leurs qualifications plus que tout autre groupe.*

En 1972-1973 et pour tout le Canada (à l'exception du Québec), seulement 24 p. 100 des enseignantes travaillant dans des écoles élémentaires possédaient au moins un diplôme universitaire. En 1985-1986, 69 p. 100 en détenaient au moins un, ce qui représente une augmentation de 45 p. 100! Ce gain est surtout impressionnant si l'on tient compte du fait que les femmes qui se sont jointes à la population enseignante avant l'époque où un premier grade est devenu une condition préalable à l'emploi tendaient à obtenir leur premier grade en suivant des cours du soir pendant de nombreuses années; ceci était en partie dû à la crainte de perdre de l'ancienneté et du revenu, mais aussi aux lignes de conduite en matière de congé sabbatique qui excluaient souvent les études menant à un premier grade.

Toutefois, pour les enseignantes des écoles élémentaires qui détiennent des diplômes d'études supérieures, cette augmentation n'est pas aussi spectaculaire et se situe entre 1 et 5 p. 100. Inversement, dans les écoles élémentaires, le pourcentage des enseignants à temps plein possédant au moins un diplôme universitaire est passé de 59 à 90 p. 100, 16 p. 100 de ces hommes possédaient des diplômes d'études supérieures en 1985-1986, comparativement à 7 p. 100 en 1972-1973.[62]

34. *Parmi le personnel enseignant des écoles secondaires, la proportion des femmes qui détiennent un diplôme universitaire est plus élevée que celle des hommes.*

Dans les écoles secondaires, 94 p. 100 des enseignantes détenaient un ou plusieurs grades universitaires en 1985-1986 contre 90 p. 100 seulement des enseignants. Cette proportion représente une amélioration importante des qualifications des enseignantes au palier secondaire depuis 1972-1973, quand 78 p. 100 seulement d'entre elles possédaient au moins un diplôme universitaire. Cette année-là, 82 p. 100 des enseignants des écoles secondaires détenaient au moins un diplôme.

---

[62] Toutes les statistiques susmentionnées sont tirées du tableau A-28, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.* et Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 30.

Chez le personnel enseignant des écoles secondaires, cependant, on continue de trouver plus d'hommes que de femmes titulaires de diplômes d'études supérieures, bien qu'à cet égard les femmes se rapprochent plus des hommes au palier secondaire qu'au palier élémentaire. En 1972-1973, 12 p. 100 des enseignants et 7 p. 100 des enseignantes à temps plein au palier secondaire possédaient des diplômes d'études supérieures. En 1985-1986, ces pourcentages se sont élevés, respectivement, à 17 et à 11 p. 100.[63]

35. *À ce jour, malheureusement, et en dépit de leurs qualifications accrues, les enseignantes ne se risquent toujours pas dans les matières "de pointe" généralement plus prisées.*

On constate que les femmes continuent d'enseigner les matières "de culture générale". Très peu de femmes dans les écoles secondaires donnent des cours de sciences ou de mathématiques, ou encore des cours techniques. En Ontario, durant l'année 1983-1984, les femmes qui enseignaient ces matières au palier secondaire ne représentaient que 21,6 p. 100 de l'ensemble de la population enseignante dans ce domaine. De même, la part totale des postes qu'elles occupaient dans l'enseignement des sciences était de 9,8 p. 100 et, dans les domaines techniques, de 1,7 p. 100.[64] Les chiffres récents obtenus de la Colombie-Britannique révèlent également que les femmes sont presque absentes dans l'enseignement des mathématiques, des sciences et d'ordinatique au palier secondaire. En 1987-1988, les femmes constituaient seulement 10 p. 100 des personnes enseignant l'ordinatique, 17 p. 100 de celles-ci chargées des mathématiques et 14 p. 100 de celles travaillant dans les sciences, bien que ces chiffres avaient augmenté de 2 p. 100 au total depuis 1986-1987.[65]

---

[63] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, *op. cit.*, tableau A-29.

[64] Haddad, *op. cit.*, p. 5.

[65] British Columbia Teachers' Federation, "Rights of Girls and Women in Education", Vancouver (C.-B.), le 15 décembre 1987 et Rapport du Ministère de l'Éducation 2088, année scolaire 1987-1988, "Male vs Female Teacher Count and Percent of Total Teachers by Secondary School Subject Within District".

36. *Toutefois, la majorité des personnes qui entreprennent actuellement des études universitaires supérieures en éducation et obtiennent un diplôme à ce niveau sont des femmes.*

À en juger par le nombre de personnes qui s'inscrivent à des cours universitaires des premier, deuxième et troisième cycles, la prochaine génération d'enseignantes pourrait bien combler en grande partie le fossé qui les sépare des enseignants en matière de qualifications. Un plus grand nombre de femmes que d'hommes cherchent à obtenir des diplômes d'études supérieures en éducation. En 1982-1983, les femmes représentaient 57 p. 100 de la population étudiante à temps plein poursuivant des études supérieures et 56 p. 100 de la population étudiante à temps partiel faisant de même, dans le domaine de l'éducation. En 1986-1987, elles représentaient 63 p. 100 des deux groupes.

Entre 1982 et 1986, le nombre et la proportion de femmes ayant obtenu des maîtrises en éducation ont tous deux augmenté. En 1982, 1 495 femmes ont obtenu leur maîtrise en éducation, ce qui représente 52 p. 100 de tous les diplômés dans cette discipline. En 1986, les chiffres correspondants s'élevaient à 1 770 femmes et à 60 p. 100. Les femmes sont également plus nombreuses à recevoir des doctorats en éducation: en 1982, elles sont 91, représentant 43 p. 100 du nombre total; en 1986, ces chiffres étaient passés respectivement à 117, soit 51 p. 100.[66]

EFFETS DE CES TENDANCES SUR LE PROFIL DES ENSEIGNANTES

Ce profil des enseignantes résume les contradictions auxquelles les femmes sont confrontées actuellement. Il y a certainement eu du progrès. Les femmes ont progressé considérablement en ce qui concerne leurs qualifications et leur expérience, et elles vont vraisemblablement réduire dans une mesure encore plus frappante l'écart relatif aux qualifications dans la décennie à venir. Il semble bien, en outre, qu'au cours de la prochaine décennie, les femmes regagneront la majorité numérique qu'elles ont temporairement perdue. Elles seront les agentes de l'avenir puisque les jeunes hommes ne semblent pas entrer dans l'enseignement en aussi grand nombre que les jeunes femmes.

---

[66] Statistique Canada, L'éducation au Canada, *op. cit.*, p. 103 et 193.

Malgré ces gains, cependant, les femmes ne se sont pas jusqu'à présent maintenues au niveau des hommes sur le plan des qualifications ou de l'expérience. De plus, les enseignantes prennent leur retraite plus tôt que les hommes, ce qui indique peut-être qu'elles sont désillusionnées dans les stades plus avancés de leur carrière.

On peut interpréter ces tendances de deux manières au moins. À l'actif, si l'on suppose que des aspirations et des qualifications supérieures procureront aux enseignantes des postes supérieurs, l'écart actuel entre leurs aspirations et la réalité peut être dû tout simplement à un décalage dans le temps, à des différences qui seront aplanies d'ici l'an 2000. Le nombre de femmes poursuivant des études supérieures en éducation porte certainement à croire que les femmes se préparent plus que jamais à occuper des postes en administration. Selon cette hypothèse, l'afflux de jeunes enseignantes refléterait l'espoir que l'enseignement peut, en fait, assurer aux jeunes femmes des carrières riches en satisfaction et en récompenses.

Au passif, cependant, le fait que les femmes perdent du terrain dans les groupes plus âgés mais qu'elles en gagnent dans les générations montantes, pourrait être le signe que les enseignantes âgées abandonnent leur carrière par découragement et par déception, vu les maigres récompenses offertes par l'enseignement et les rares occasions de promotion. Cela pourrait également indiquer que l'on utilise les jeunes femmes comme remplaçantes afin de pourvoir aux postes subalternes qui deviennent disponibles en raison surtout du départ à la retraite des enseignantes plus âgées. Si l'on retient cette explication, il est vraisemblable que la situation des enseignantes va se détériorer au cours de la prochaine décennie. À très court terme, avant que la pénurie prévue de personnel enseignant se fasse sentir, les femmes, qui occupent la majorité des postes subalternes, seront sans doute licenciées en premier s'il y a une réduction de personnel dans une école. En dépit de leurs qualifications accrues, parce qu'elles sont les plus jeunes dans la profession, les femmes auront encore moins de chances d'accéder à des postes en administration à mesure que l'écart s'accentuera entre l'expérience des hommes et celle des femmes. Les femmes devront littéralement attendre que les hommes prennent leur retraite avant de pouvoir aller de l'avant. De plus, la diminution du nombre de jeunes hommes entrant dans l'enseignement pourrait entraîner une dévaluation encore plus grande de la profession et la transformer en un ghetto réservé aux femmes. Le faible taux de jeunes hommes s'inscrivant à des programmes universitaires en éducation signifie peut-être, aussi, que ceux qui aspirent à un poste en administration dans le domaine de l'éducation se dirigent vers la carrière de leur choix sans passer par l'enseignement. Déjà les membres de la profession enseignante qui ont été interviewés pour la rédaction du présent rapport s'inquiètent du fait

que l'on n'exigera peut-être plus, sous peu, un certificat d'aptitude pédagogique pour certains postes d'administration. Si cette crainte se matérialise, le fait que les enseignantes rehaussent leurs qualifications ne signifiera pas forcément qu'elles occuperont plus de postes d'administration.

Si l'enseignement continue de perdre sa réputation de profession sûre et prestigieuse, il se pourrait bien que les jeunes femmes s'engageant dans cette voie soient des diplômées qui ont obtenu de faibles notes et n'ont, en réalité, peu de choix. Si l'enseignement est "un dernier recours" pour les jeunes femmes sans grandes compétences et peu motivées, ce ne sera pas seulement la qualité de l'enseignement qui en souffrira; la supposition actuelle selon laquelle les femmes sont moins qualifiées que les hommes pour occuper des postes d'administration se trouvera raffermie par ce déplacement de talents. De plus, le fait qu'elles continuent d'assumer plus de responsabilités domestiques que les hommes continuera à poser des difficultés réelles et perçues aux femmes qui entreront dans l'administration.

VI. LES ENSEIGNANTES REÇOIVENT-ELLES DE MEILLEURS SALAIRES ET AVANTAGES SOCIAUX?

TENDANCES STATISTIQUES

A. SALAIRES

37. Malgré des échelles salariales identiques pour les hommes et pour les femmes, celles-ci continuent d'être moins payées que les hommes, et l'écart s'élargit pour le personnel enseignant.

En 1972-1973, les enseignants gagnaient en moyenne 12 094 $ et les enseignantes, 9 186 $, soit une différence de 2 908 $. En 1985-1986, le salaire moyen des hommes était passé à 41 053 $, mais celui des femmes n'avait atteint que 35 115 $, soit une différence de 5 938 $. En pourcentage, il est vrai que les femmes ont réalisé des gains légèrement plus considérables que les hommes, mais au lieu de gagner 3 000 $ de moins qu'eux, elles touchent maintenant presque 6 000 $ de moins.

Actuellement, on trouve les différences les plus importantes chez les enseignants et enseignantes en exercice, et chez les directeurs et directrices. En 1972-1973, les enseignants gagnaient 1 657 $ de plus que leurs collègues de sexe féminin et, en 1985-1986, ils

touchaient en moyenne 4 250 $ de plus. La différence de revenu entre les directeurs et les directrices était de 4 784 $ en 1985-1986[67], ce qui appuie peut-être en partie l'impression répandue selon laquelle les administratrices sont affectées à de plus petites écoles où les allocations pour responsabilités administratives sont moindres; cependant, leur salaire total tiendrait aussi compte des années de préparation et d'expérience.

38. Les différences de salaire entre les hommes et les femmes occupant des postes d'administration n'ont pas augmenté au même rythme que celles qui existaient entre les enseignants et les enseignantes.

Exprimé en dollars, l'écart entre les hommes et les femmes occupant des postes d'administration est resté relativement constant, bien que les salaires aient plus que triplé depuis 1972-1973. Cette année-là, les directeurs gagnaient 4 317 $ de plus que les directrices. En 1985-1986, ils touchaient 4 784 $ de plus qu'elles. La même année, les directeurs adjoints et les chefs de département gagnaient en moyenne 2 000 $ de plus que leurs homologues de sexe féminin. En 1972-1973, les directeurs adjoints recevaient 2 700 $ de plus et les chefs de département 1 400 $ de plus.[68]

B. CONGÉ DE MATERNITÉ

39. Presque tous les conseils scolaires du Canada ont à présent des lignes directrices relatives aux congés de maternité.

Une enquête effectuée par l'Association canadienne d'éducation auprès de 90 conseils scolaires du Canada révèle que deux seulement n'avaient pas de lignes directrices concernant les congés de maternité.[69] Les dispositions de base en matière de congé de maternité sont visées par les lois provinciales.

---

[67] Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, *op. cit.*, p. 17.

[68] Ibid.

[69] Association canadienne d'éducation, Lignes de conduite des commissions scolaires pour les congés accordés aux enseignants, Toronto (Ontario), juillet 1986.

40. Les congés de maternité payés en sus des prestations d'assurance-chômage sont encore rares.

En 1985-1986, les conseils scolaires de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario et de Terre-Neuve n'offraient pas de congés de maternité payés. Ceux du Nouveau-Brunswick accordaient le salaire intégral pendant un maximum de trente jours non déduits des crédits de congé de maladie et quinze semaines non payées. La Nouvelle-Écosse permettait à ses employées enceintes d'épuiser leurs congés de maladie jusqu'à concurrence de cinquante jours. Dans l'Île-du-Prince-Édouard, les femmes avaient droit à dix jours entièrement rémunérés. Le Québec était la seule province accordant de véritables congés de maternité payés. En 1985-1986, les enseignantes québécoises en congé de maternité recevaient 93 p. 100 de leur salaire pendant vingt semaines au maximum.

Depuis cette date, on a avancé quelque peu, mais les progrès restent lents. Un district de la Colombie-Britannique verse maintenant à ses enseignantes 70 p. 100 de leur salaire pendant dix-sept semaines, deux districts accordent cinq jours de congé payés, et trois districts, trois jours.

En Ontario, quelques conseils paieront désormais le salaire pendant les deux semaines précédant la date où les femmes ont droit à l'assurance-chômage. Dans l'Est de l'Ontario, le conseil des écoles secondaires est en train de mener des négociations pour compléter les prestations d'assurance-chômage de façon à verser 95 p. 100 du salaire pendant dix-sept semaines de congés de maternité. À Terre-Neuve également, on est en train de négocier un régime de congé de maternité payé.[70]

41. Dans la plupart des provinces, on peut maintenant compter les congés de maternité aux fins du calcul de l'ancienneté.

Lorsque le présent document a été rédigé, cinq provinces seulement disposaient de renseignements sur ce sujet. Dans quatre de ces provinces, on pouvait compter les congés de maternité aux fins du calcul de l'ancienneté.

---

[70] Association canadienne d'éducation, *ibid.* et enquête officieuse menée auprès des fédérations provinciales pour la présente étude.

42. Dans la plupart des provinces, les femmes peuvent maintenant racheter des crédits de pension après avoir pris leur congé de maternité.

Sur les cinq provinces et le territoire ayant fourni des renseignements à ce sujet lors d'une enquête officieuse effectuée par téléphone pour préparer le présent document, les femmes peuvent racheter leurs crédits de pension dans cinq cas. Il faut cependant noter que, la plupart du temps, elles doivent racheter non seulement leur part, mais également celle de l'employeur pour la durée du congé. De plus, les dispositions relatives au rachat prévoient une durée maximum (en moyenne deux ans).

C. CONGÉ D'ADOPTION

43. Les congés d'adoption sont maintenant fréquents dans tout le Canada. Ils sont rarement payés et profitent généralement autant aux hommes qu'aux femmes.

Sur les 90 conseils scolaires ayant fait l'objet d'une enquête menée en 1986 par l'Association canadienne d'éducation, 86 offrent des congés d'adoption. Seul le Québec accorde des congés payés de longue durée, soit dix semaines pour la mère adoptive. Dans les autres provinces, si des congés payés sont accordés, ils ne durent qu'un à cinq jours, mais on peut généralement prendre des congés prolongés non rémunérés.

Dans la plupart des conseils scolaires visés par l'enquête, les congés d'adoption s'appliquent de la même manière aux hommes et aux femmes. Dans 47 conseils scolaires sur 90, les dispositions portant sur ces congés étaient identiques pour les deux sexes. Treize autres conseils n'ont pas précisé si seule la femme avait droit à ce congé, ou si ces dispositions s'appliquaient de façon égale aux deux sexes.[71]

---

[71] Association canadienne d'éducation, Lignes de conduite des commissions scolaires pour les congés accordés aux enseignants, *op. cit.*

D. CONGÉ DE PATERNITÉ

44. Les congés de paternité payés de courte durée sont maintenant courants dans tout le pays, et certains conseils scolaires permettent des congés non payés de plus longue durée.

Les trois quarts des conseils scolaires interrogés par l'Association canadienne d'éducation offraient, en 1985, des congés de paternité. Dans la majorité des cas, il s'agissait d'un congé payé d'une durée d'un à trois jours. Dans 21 conseils scolaires, cependant, on pouvait prendre des congés non payés d'une durée allant d'un à cinq jours jusqu'à deux ans.[72]

E. PENSIONS DE RETRAITE

45. Les femmes touchent des pensions moins importantes que celles des hommes, mais les différences s'atténuent à mesure que les conseils scolaires admettent les congés de maternité aux fins du calcul de l'ancienneté et que les salaires et les années de service des femmes s'accroissent.

Il n'a pas été possible d'obtenir des chiffres, à l'échelle nationale ou provinciale, sur le niveau des pensions que touchent actuellement les enseignantes et enseignants retirés. L'affirmation selon laquelle les femmes reçoivent des pensions moins importantes que celles des hommes est fondée sur l'opinion d'employés des associations provinciales et territoriales qui se sont entretenus avec l'auteure au cours de la rédaction du présent document.

La plupart croient que les enseignantes reçoivent et continueront de recevoir des pensions plus faibles que celles des hommes, surtout parce qu'elles sont moins bien payées qu'eux. Le fait que moins de femmes que d'hommes occupent des postes d'administration influe sur les salaires et les prestations de retraite; les années de service constituent l'autre variable clef dans le calcul des prestations. Lorsque les cotisations versées à un régime de retraite ne sont pas immobilisées, les femmes tendent à retirer leurs cotisations si elles choisissent de démissionner (ou y sont astreintes) plutôt que de prendre un congé de maternité prolongé. Le personnel à temps partiel gagne des crédits calculés au prorata de ses années d'expérience et ne versent que des cotisations

---

[72] *Ibid.*

correspondantes. Par surcroît, puisque les enseignantes prennent normalement leur retraite plus tôt que les enseignants, leurs prestations sont moins considérables.[73]

Les femmes ont, cependant, obtenu un avantage considérable depuis que, dans la plupart des provinces, elles peuvent inclure leurs années de congés de maternité dans le total de leurs années d'ancienneté. Cette possibilité devrait éliminer, pour les pensions, certaines différences fondées sur l'ancienneté entre les hommes et les femmes appartenant aux mêmes groupes d'âge. Néanmoins, malgré l'importance de ces succès, peu de femmes parviennent à combiner les soins à leurs enfants et le travail à cause des courts délais imposés relativement au nombre total d'années de congé de maternité que permettent les nouvelles dispositions. Puisque la limite moyenne de deux ans ne suffit pas toujours si une enseignante a une famille nombreuse et que ces dispositions ne prévoient pas des congés de plus longue durée pour les soins aux jeunes enfants, beaucoup de femmes se sont senties obligées de démissionner. Par conséquent, elles ont perdu de l'ancienneté ainsi que des crédits de pension, et sont restées sans protection en dépit des progrès accomplis en matière de congé de maternité.

F. SUPPLÉANCE ET AVANTAGES SOCIAUX

46. Le personnel suppléant commence à avoir droit aux régimes d'avantages sociaux.

Là où il n'existe pas de statistiques, il tout de même notoire que les femmes constituent la grande majorité du personnel enseignant suppléant. Dans de nombreux conseils scolaires, ces enseignantes restent sans protection tant au point de vue de la sécurité d'emploi qu'à celui des avantages sociaux; toutefois, on peut voir au moins qu'en Colombie-Britannique, au Manitoba et à Terre-Neuve, le personnel suppléant est maintenant inclus dans certains des régimes d'avantages sociaux, outre les échelles salariales.

À Terre-Neuve, les suppléances, les remplacements et le travail à temps partiel comptent aux fins du calcul de l'ancienneté, et l'association essaie à présent d'obtenir que l'on accorde des pensions au personnel suppléant. Au Manitoba, les suppléants sont considérés comme des membres actifs de la Manitoba Teachers Society (MTS). Ils peuvent avoir accès aux services et au matériel de formation, et celle-ci leur offre

---

[73] Ainsi, en C.-B. en 1986, selon les données récapitulatives concernant la caisse de retraite du personnel enseignant, la rente annuelle moyenne d'une police individuelle pour une personne qui prend sa retraite après 20 à 24 années de service correspond à 11 379 $, par comparaison à 23 560 $ pour une personne qui prend sa retraite après 30 à 34 années de service (annexe 5).

peuvent avoir accès aux services et au matériel de formation, et celle-ci leur offre également des colloques spéciaux. La MTS n'a toujours pas réussi à obtenir le droit aux congés de maladie pour le personnel suppléant.

EFFETS DE CES TENDANCES SUR LES SALAIRES ET LES AVANTAGES SOCIAUX

Même s'il existe toujours, entre les enseignants et les enseignantes, des inégalités en ce qui concerne les salaires et les avantages sociaux, on a accompli de grands progrès dans ces domaines. Tant sur le plan symbolique qu'au point de vue de la situation et du pouvoir financiers des femmes, les gains les plus importants concernent le cumul de l'ancienneté et le rachat des crédits de pension liés aux congés de maternité. Ces gains attestent la légitimité du mode de vie des femmes et donnent une première lueur de crédibilité aux lignes directrices reconnaissant que les responsabilités professionnelles et familiales chevauchent inévitablement. Ils signifient aussi que l'une des causes les plus persistantes de l'inégalité entre les hommes et les femmes relativement aux salaires, à la sécurité d'emploi et aux crédits de pension est en voie de disparition.

Le seul comportement qui pourrait susciter des inquiétudes est, une fois de plus, la tendance qu'ont les conseils scolaires à invoquer des arguments égalitaristes pour procurer plus d'avantages aux hommes qu'aux femmes. Ainsi, les hommes et les femmes peuvent de plus en plus bénéficier de l'égalité d'accès à des congés d'adoption; par ailleurs, les dispositions sur les congés de paternité ont évolué beaucoup plus rapidement que les régimes de congés de maternité payés. Une personne employée par une fédération provinciale nous a déclaré qu'ayant entamé récemment des négociations pour obtenir des congés de maternité payés, son équipe était ressortie de la salle avec un accord sur des congés de paternité.

Une fois de plus, on se trouve en pleine contradiction. Ce genre de résultat suscite en même temps la réjouissance et le désarroi. L'accent mis sur le rôle parental des hommes est certainement bienvenu mais, dans la pratique, les soins aux enfants et les autres tâches ménagères incombent toujours davantage aux femmes qu'aux hommes. Devons-nous applaudir au progrès symbolique qui peut à la longue encourager un plus grand nombre d'hommes à assumer une part accrue des responsabilités familiales, ou devons-nous plutôt réclamer maintenant des avantages plus tangibles pour les enseignantes?

VII. LES ENSEIGNANTES AUGMENTENT-ELLES LEUR POUVOIR EN RECOURANT À D'AUTRES VOIES TELLES QUE LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ET LES PROGRAMMES D'ACTION POSITIVE?

TENDANCES STATISTIQUES

47. Les femmes sont de plus en plus représentées parmi la haute direction des associations professionnelles.

Même s'il existe des écarts considérables (de 27 à 71 p. 100) entre les provinces et territoires en ce qui concerne la proportion des femmes élues à la haute direction des associations de la profession enseignante, le chiffre moyen pour l'ensemble du Canada était de 47 p. 100 pour 1988-1989, soit une augmentation d'environ 9 p. 100 par rapport à l'année précédente. En 1988-1989, 63 p. 100 des associations provinciales et territoriales sont présidées par des femmes comparativement à seulement 17 p. 100 dans les dix dernières années. En outre, 45 p. 100 des sections locales étaient présidées par des femmes en 1987-1988.

48. Toutefois, le nombre de femmes qui occupent des postes d'autorité dans les organisations provinciales et locales de la profession enseignante n'est toujours pas égal au nombre d'hommes.

Ainsi, en 1985 en Ontario, 35 p. 100 des personnes élues à une charge de la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario étaient des femmes au niveau des sections, 13 p. 100 au niveau des districts ou des divisions, et 3 p. 100 au niveau provincial. De même, au Nouveau-Brunswick, les femmes sont bien représentées au niveau des sections, mais elles ne constituent que 28 p. 100 des membres du conseil d'administration de l'association et que 25 p. 100 du Comité exécutif, même si les femmes composent 60 p. 100 de l'effectif total.[74]

---

[74] Toute l'information ayant trait à la participation des associations ou fédérations a été puisée dans les publications de celles-ci et obtenue lors de conversations téléphoniques avec des membres du personnel des associations ou fédérations provinciales et territoriales.

49. *Les principes directeurs et programmes en matière d'action positive sont en plein essor.*

La plupart des provinces et territoires possèdent maintenant, pour les enseignantes, des principes directeurs en matière d'action positive (seules l'Île-du-Prince-Édouard et l'Alberta n'en ont pas), bien que, dans les conseils locaux, les programmes d'action positive ne soient pas très répandus en dehors de l'Ontario et du Québec. Comme la mise en oeuvre de ces programmes est volontaire, les membres des associations provinciales et territoriales en sont encore au stade de la diffusion des renseignements dans de nombreux territoires et provinces; ils s'efforcent de renseigner les associations et les conseils locaux sur la teneur des principes directeurs provinciaux ou territoriaux, sur la nécessité des programmes d'action positive et sur l'existence de modèles de mise en oeuvre.

L'Ontario est le chef de file dans le domaine des programmes d'action positive. Dès 1973, le ministère de l'Éducation a adressé des lettres aux conseils scolaires leur demandant d'établir un programme volontaire d'action positive afin que les femmes soient mieux représentées dans les postes supérieurs. En 1984, le ministère annonçait la création d'un fonds d'encouragement afin d'inciter les conseils scolaires à mettre au point et à offrir un programme d'action positive à leurs employées. En 1986, 79 p. 100 des personnes employées par des conseils scolaires travaillaient pour des conseils ayant adopté des principes directeurs en matière d'action positive. Dans la loi d'ensemble promulguée en 1987 pour amender la Loi sur l'éducation, on a inclus une clause habilitant le ministre à demander aux conseils scolaires d'instaurer un plan d'action positive.

Le gouvernement du Québec a également adopté un programme destiné à encourager les programmes d'action positive. En février 1987, il s'est engagé à dépenser 6,5 millions de dollars sur trois ans afin de réduire les inégalités entre les enseignantes et les enseignants, grâce à un programme d'action positive qui s'appliquerait aux commissions scolaires, aux cégeps et aux universités. Il a invité trois commissions de la province à préparer des projets-pilotes afin d'augmenter le nombre de femmes occupant des postes supérieurs dans l'enseignement.

La Nouvelle-Écosse est également en train de lancer un programme d'action positive afin d'inciter les conseils scolaires à nommer davantage de femmes à des postes d'administration. Dans cette province, on a écrit aux différents conseils scolaires leur demandant

de revoir leurs pratiques d'embauche afin que les deux sexes soient également représentés aux différents niveaux. On leur a également demandé de suivre les progrès de l'action positive et présenter chaque année un rapport écrit.[75]

50. *Les programmes de formation de cadres destinés aux femmes ne sont toujours pas la règle et ils pourraient être mis en danger par les grands discours sur l'égalité et par la distinction établie entre le personnel enseignant et le personnel d'administration.*

Dans la majorité des provinces et territoires faisant partie de l'enquête, les autorités des organisations de la profession enseignante ont déclaré qu'il n'existait pas de programmes de formation de cadres spécialement conçus pour les femmes, du moins au niveau provincial ou territorial. Toutefois, certaines sections locales ont parrainé des ateliers de formation de cadres et on relève plusieurs programmes plus généraux de sensibilisation concernant la situation des enseignantes et les facteurs influant sur leur avancement, leurs modes de travail et leur degré de satisfaction. De plus, comme l'a fait observer une personne employée par la BCTF, étant donné que les administrateurs et les administratrices ne font plus partie de celle-ci, il est maintenant plus difficile de justifier l'attribution d'un caractère prioritaire aux programmes touchant l'administration.[76]

EFFETS DE CES TENDANCES SUR LA RECHERCHE DU POUVOIR PAR D'AUTRES MOYENS

Les tendances exposées plus tôt révèlent que les femmes ont réalisé certains gains quant à leur pouvoir d'influencer leurs conditions réelles de vie au travail grâce aux organisations professionnelles et aux programmes d'action positive.

L'histoire démontre que les enseignantes doivent beaucoup à leurs organisations professionnelles. Il a fallu attendre que les enseignantes se regroupent pour que la discrimination flagrante dont elles faisaient l'objet au siècle dernier et pendant la première moitié de ce siècle soit combattue et affaiblie. Même si la présence des femmes à la direction des organisations ne peut pas garantir que leurs droits seront protégés et

---

[75] The Citizen, Ottawa, le lundi 28 mars 1988, p. D6.

[76] Toute l'information ayant trait à la participation des associations ou fédérations a été puisée dans les publications de celles-ci et obtenue lors de conversations téléphoniques avec des membres du personnel des associations ou fédérations provinciales et territoriales.

renforcés, une meilleure représentation signifie qu'elles seront plus nombreuses à faire entendre leur voix. La participation active des enseignantes au travail des organisations professionnelles indique également qu'il existe chez les femmes la volonté d'effectuer des changements. Souvent, toutefois, le comité de négociation est le dernier à refléter la participation accrue des femmes. Et pourtant c'est là où de grands progrès doivent se réaliser afin que l'expérience professionnelle et les avantages sociaux des femmes soient traités comme il se doit.

Il est plutôt bouleversant, et apparemment en contradiction avec, à la fois, l'énergie manifeste observée dans la représentation des femmes parmi les membres des associations et de la haute direction, et le succès obtenu par ces associations lorsqu'elles élaborent des principes directeurs en matière d'action positive, de voir que l'on n'a pas réussi davantage à mettre en place des programmes d'action positive et à encourager la formation de cadres au niveau local.

On se heurte, semble-t-il, à une résistance lorsqu'il s'agit de faire des distinctions à l'égard des femmes et de leur accorder "un traitement spécial", même dans des domaines comme les congés de maternité où les femmes sont évidemment les seules bénéficiaires. Dans des cas aussi exceptionnels, les personnes représentant les associations se voient parfois contraintes de justifier, directement ou non, des programmes qui profitent aux femmes et non aux hommes. Il semble y avoir une assez forte résistance à la prise de "mesures spéciales" nécessaires pour résoudre le problème des obstacles systémiques à l'égalité, de même qu'une opinion mal fondée mais très répandue que de telles actions sont discriminatoires. Certaines personnes employées par des associations ont également déclaré avoir entendu des membres de la profession s'opposer à l'idée des congés de maternité payés, du fait qu'eux ou leurs conjoints n'avaient pas joui de tels avantages.

Dans les succès "modérés" qu'ont obtenus les femmes par des programmes et des principes directeurs destinés à rehausser leur situation dans la profession enseignante, les contradictions implicites révélées laissent penser que ces principes directeurs et programmes sont peut-être insuffisants pour faire progresser la cause de la condition féminine dans la structure organisationnelle existante. De nombreuses féministes soutiendraient que des changements structurels fondamentaux se répercutant sur les priorités politiques et sur les styles de travail sont en fin de compte des jalons plus importants.[77]

---

[77] British Columbia Teachers' Federation, Status of Women Journal, automne de 1987, p. 3.

VIII. CONCLUSION

Le tableau brossé démontre que les contradictions affrontées chaque jour par de nombreuses enseignantes découlent d'inconséquences structurelles plus graves que l'on retrouve aussi bien chez les enseignantes en tant que groupe que chez les femmes dans notre société.

RÉSUMÉ DES CONTRADICTIONS DANS LA SITUATION DES ENSEIGNANTES

1. L'organisation actuelle de l'enseignement en tant que carrière, comme celle de la plupart des carrières dans notre société, est en contradiction avec le mode de vie des femmes, en particulier si elles décident d'avoir et d'élever des enfants.

2. Les valeurs qui sous-tendent le carriérisme, avec l'importance accordée à l'avancement, à la continuité et aux organisations hiérarchiques, sont incompatibles avec l'engagement que de nombreuses enseignantes ont pris envers leurs élèves. Contrairement aux hommes, les femmes perçoivent leur engagement envers l'éducation comme une vocation pour s'occuper d'autrui ou un souci de la compétence.[78] Au lieu d'en être récompensées, les femmes se voient désignées comme étant incapables de donner toute leur mesure, et on peut les accuser de se désintéresser de leur avancement professionnel. On considère leur engagement à l'égard des élèves moins sérieux que celui ayant l'avancement vertical pour objet; inversement, les femmes qui manifestent le désir de monter dans la hiérarchie peuvent être perçues comme anormales ou qualifiées d'"ambitieuses", étiquette qui les condamne aux yeux de leurs collègues.

3. Bien que l'école soit essentiellement un milieu féminin (puisque les femmes dominent par leur nombre la profession enseignante), la prédominance des hommes aux postes de direction et l'administration des écoles d'un point de vue masculin ont miné l'autonomie et l'autorité du personnel enseignant. Les enseignants et enseignantes luttent contre le pouvoir toujours croissant des technocrates sur les écoles publiques, le recours grandissant aux épreuves normalisées et les revendications du public en faveur des matières de base.[79] Le personnel enseignant dont la majorité est de sexe féminin n'a plus la liberté d'enseigner comme il l'entend. Les décisions qui se prenaient auparavant dans la classe relèvent de plus en plus de la direction des écoles, de

---

[78] Haddad, *op. cit.*, p. 10.

[79] Weiler, Kathleen, *op. cit.*, p. 1.

l'administration des systèmes scolaires, des ministères ou des autorités élues. Plus la décision est arrêtée à un échelon élevé de la hiérarchie, moins il y a de chances que les femmes prennent une part active à la prise de décisions.

4. On constate que les enseignantes aspirent aujourd'hui à des carrières plus élevées qu'il y a dix ans,[80] mais elles n'aspirent pas nécessairement toujours à occuper des postes d'administration soumis aux règles du jeu actuelles. Comme le déclarait un membre du personnel d'une organisation de la profession enseignante: les femmes se consacrent à l'enseignement, pas au maintien de l'ordre. Aussi regrettable soit-il, il faut des pouvoirs considérables pour modifier les structures et les rôles institutionnalisés. Peu de femmes détiennent autant de pouvoir.

5. Lorsque les réductions de personnel, la pénurie d'emplois ou d'autres pressions touchant l'ensemble de la profession enseignante suscitent des préoccupations élémentaires de survie, la représentation accrue des femmes dans l'administration ou d'autres droits à l'égalité semblent comparativement frivoles. La défense active des droits des enseignantes peut nuire aux chances des intéressés de se faire promouvoir ou élire et risque de rendre plus rigoureux le contrôle exercé sur leurs activités quotidiennes.

6. Les luttes pour l'égalité aboutissent parfois à des bienfaits plus importants pour les hommes "au nom de l'égalité", mais elles n'apportent rien de plus aux femmes.

Ces contradictions sont peut-être un signe des temps, le prélude à un grand changement des buts et des structures de l'enseignement. On dit que des contradictions intenses et de plus en plus indéniables précèdent les transformations. L'enseignement, comme la condition des femmes d'une façon générale, est peut-être en train de passer à la deuxième étape,[81] qui va au-delà de nos objectifs passés et présents concernant l'égalité en matière de participation, de salaires et de pouvoirs en vue d'une réorganisation de nos écoles et d'une redéfinition du pouvoir au sein de l'institution de l'enseignement.

---

[80] Haddad, *op. cit.*, p. 10.

[81] Expression tirée du titre d'un ouvrage rédigé par Betty Friedan, Summit Books, N.Y., 1981.

DES SIGNES DE CHANGEMENT

Certains signes font voir l'imminence d'un profond changement. À l'échelle du pays, on consacre davantage d'argent à l'enseignement.[82] Les inscriptions sont à la hausse pour la première fois depuis près de vingt ans.[83] Les membres du corps enseignant qui sont entrés dans le système au cours des années de croissance, c'est-à-dire vers 1960, approchent de l'âge de la retraite, ce qui fournira, en théorie, une excellente occasion aux femmes d'accéder à des postes plus élevés dans l'administration ainsi qu'à d'autres rôles éducationnels où la participation des femmes a été limitée. En outre, on tend de plus en plus à exiger que le rôle de la direction ne se limite pas à celui de portier, de simple gestionnaire, de sorte que les directeurs et directrices deviennent des chefs en matière d'enseignement.

Différentes solutions innovatrices sont à l'étude pour faire "cadrer" les aspirations et valeurs des membres de la profession avec les réalités quotidiennes de l'enseignement. Shapiro propose de créer une nouvelle catégorie d'"enseignant principal" ou d'"enseignante principale" pour récompenser l'excellence dans l'enseignement en classe[84]. Certains considère cette stratégie comme prometteuse, tandis que d'autres y perçoivent le prolongement de la pensée hiérarchisante et bureaucratique. On a aussi proposé des structures administratives de rechange telles que le roulement d'équipes d'administration et d'autres modèles collégiaux pour accroître l'apport du personnel à la prise de décisions. Si l'on créait de nouveaux moyens de reconnaître l'importance de l'enseignement et d'augmenter la participation aux décisions administratives, les enseignants et enseignantes pourraient et dispenser de l'enseignement et gérer les écoles. Les partisans de cette méthode soutiennent qu'il en résulterait un modèle plus professionnel, plus égalitaire et moins bureaucratique.

Ce concours de tendances pourrait procurer aux femmes l'occasion inouïe d'obtenir et d'exercer un pouvoir, aux conditions qu'elles auraient fixées, à l'intérieur d'un modèle qu'elles auraient aidé à définir et qui tiendrait compte de leur conception de l'éducation et de leurs aspirations. Toutefois, cette porte qui pourrait s'ouvrir risque d'être refermée par un certain nombre de tendances négatives pouvant saper l'énergie que les enseignantes déploient pour mener l'éducation à la "deuxième étape".

---

[82] Statistique Canada, L'éducation au Canada, 1986-1987, *op. cit.*, p. 19.

[83] *Ibid.*, p. 43.

[84] Shapiro, Joan Poliner, "Women in Education: At Risk or Prepared?", The Educational Forum, vol. 51, n° 2, hiver de 1987, p. 6.

LES OBSTACLES POSSIBLES AU CHANGEMENT

- On soupçonne que les femmes de grande envergure n'entrent plus dans l'enseignement ni dans les autres carrières féminines traditionnelles.[85]; les jeunes femmes talentueuses sont encouragées à aspirer à des professions autrefois dominées par les hommes et qui apportent donc des récompenses et un prestige plus considérables.

- L'autonomie limitée du corps enseignant, conjuguée aux attentes grandissantes et contradictoires concernant son rôle, conduit à l'épuisement professionnel, en particulier chez les femmes. Celles-ci n'auront pas l'énergie nécessaire pour diriger la révolution.[86]

- La population enseignante est en train de vieillir. Cela pourrait renforcer le conservatisme et les résistances au changement, même chez les enseignantes, bien que, d'après certaines études, rien ne prouve que le personnel enseignant d'un certain âge ait des valeurs sensiblement différentes de celles d'autres travailleurs.[87]

- En ce qui concerne l'avancement, les règles du jeu sont peut-être en train de changer de telle sorte que la tendance à une responsabilisation accrue du personnel enseignant serait annulée. Comme on l'a mentionné précédemment, certaines provinces n'exigent plus de certificats d'aptitude pédagogique pour certains postes d'administration. Les règlements qui exigent des diplômes d'études supérieures ou un certificat spécial pour le personnel administratif peuvent sembler, de prime abord, ne faire aucune distinction entre les deux sexes, mais posent de plus grands obstacles aux femmes qui ont moins de chances d'être titulaires de tels diplômes, ou dont les responsabilités familiales font qu'il est difficile pour elles de suivre des cours spéciaux.

- Le consensus dans le milieu de l'éducation et le grand public quant aux objectifs de l'éducation s'effrite sans cesse. Plus les perspectives se diversifient, plus les exigences imposées aux écoles s'alourdissent. Il semble qu'une partie de la population canadienne perd confiance dans le système d'éducation publique. Un signe possible de ce désillu-

---

[85] Patterson, Jerry L., Purkey, Stewart C. et Parker, Jackson V., Productive School Systems for a Non-Rational World, ASCD, Alexandria, Virginie, 1986, p. 6.

[86] Weiler, Kathleen, Women Teaching for Change: Gender, Class and Power, Ballantine Books, New York, 1985, p. 123.

[87] Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Dynamics of an Aging Teacher Population, *op. cit.*, p. 75.

sionnement est la hausse, de 3 à 5 p. 100, des inscriptions aux écoles privées, ces dernières années.[88] Les parents dont les enfants fréquentent les écoles publiques exigent plus d'attention aux différences individuelles et de services d'éducation pour les enfants en difficulté, ce qui ajoute aux pressions que subit le personnel enseignant tout en étant privé de l'autonomie requise pour fournir des ressources suffisantes afin de répondre aux besoins exprimés.[89]

Historiquement, les femmes ont joué un rôle de premier plan dans le processus du changement mais, lorsque la révolution s'est produite, elles ont trop souvent accepté des postes d'adjointes et sont devenues, en fin de compte, les victimes de ce changement.[90]

Les enseignantes doivent maintenant saisir l'occasion de faire passer l'enseignement à sa "deuxième étape",[91] étape dont elles et leurs collègues masculins pourraient tirer profit et qui pourrait améliorer la qualité de l'enseignement public au Canada et garantir une meilleure intégration du travail et de la vie de famille.

Si elles laissent passer cette occasion, les femmes continueront sans doute à progresser lentement vers leurs objectifs actuels, mais elles auront perdu leur capacité de modeler véritablement la profession enseignante selon une image conforme à leur point de vue. Si les femmes adoptent les objectifs et les structures des hommes, elles seront toujours limitées et jugées comme des pis-aller dans un monde qu'elles n'auront pas façonné. Le défi qui se pose actuellement aux enseignantes consiste à guérir la schizophrénie de nos salles de classe et à travailler en dépit des contradictions existantes et avec elles, afin de contribuer à édifier un système éducationnel axé sur le corps enseignant, un système qui tiendra compte des priorités et des réalités partagées par les femmes et les hommes de cette profession.

---

[88] Statistique Canada, L'éducation au Canada, 1986-1987, *op. cit.*, p. 44-45.

[89] Système de projections des professions au Canada (SPPC), Emploi-avenir: Perspectives professionnelles jusqu'à 1992, édition de 1986-1987, Emploi et Immigration Canada, ministre des Approvisionnements et Services, Ottawa (Ontario), 1986, p. 2731.

[90] Paraphrase de la p. 176, French, Marilyn, Beyond Power, Ballantine Books, New York, 1985.

[91] Idée puisée dans Friedan, Betty, The Second Stage, *op. cit.*

ANNEXE I
MÉTHODOLOGIE

La plupart des données utilisées dans le présent document proviennent d'une analyse de statistiques publiées, analyse qui a été complétée par un examen rapide des ouvrages parus sur ce sujet. Comme l'indiquent les notes qui figurent en bas de page, la plupart des chiffres ont été fournis par Statistique Canada ou par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Les statistiques qui portent sur les avantages sociaux découlent essentiellement d'une enquête effectuée par l'Association canadienne d'éducation.

Outre cette analyse secondaire, l'auteure a communiqué par téléphone avec des organisations provinciales et territoriales de la profession enseignante dans tout le pays afin de chercher à éclaircir certains points sur lesquels on ne disposait d'aucune statistique officielle. Pour économiser du temps, il a été jugé préférable de communiquer avec les organisations plutôt qu'avec chaque conseil ou commission scolaire. Une enquête informelle par téléphone a été effectuée au lieu de l'envoi d'un questionnaire officiel, toujours afin de respecter le délai très restreint.

Les renseignements réunis à l'issue de cette enquête ne sont pas uniformisés et n'ont souvent été fournis, par les diverses organisations, que pour des années différentes. Dans l'ensemble, les personnes interrogées n'ont pas répondu à toutes les questions. Ces conversations ont néanmoins fourni quelques indications statistiques supplémentaires sur la situation des enseignantes ainsi que de nombreux renseignements précieux d'ordre qualitatif qui ont permis d'interpréter l'analyse statistique. Voici la liste des questions qui ont été posées aux cadres permanents des organisations de la profession enseignante.

1. *Pouvez-vous nous donner des statistiques sur les enseignants et enseignantes de votre province en ce qui concerne:*

   i) la situation de famille, selon le sexe
   ii) l'âge, pour les deux sexes
   iii) le salaire médian ou le salaire moyen, ou les deux, selon le sexe
   iv) le nombre d'années de scolarité, selon le sexe

v) *les diplômes universitaires des premier, deuxième et troisième cycles, selon le sexe des titulaires*
vi) *le nombre d'années d'expérience, selon le sexe.*

Dans l'affirmative, pour quelles années disposez-vous de ces statistiques?
Dans la négative, réunissez-vous même de tels renseignements?

2. *Avez-vous des statistiques sur le nombre de surintendants et de surintendantes, ou de surintendants adjoints et surintendantes adjointes dans votre province ou territoire?*

3. *Est-ce que votre association provinciale ou territoriale du personnel enseignant est présidée par une femme? Avez-vous déjà eu une présidente au cours des dix dernières années? Si oui, quand?*

4. *De toutes les personnes occupant la présidence d'une association locale, combien sont des femmes?*

5. *Les femmes représentent quel pourcentage des personnes faisant partie du comité exécutif de votre association provinciale ou territoriale?*

6. *À combien de suppléants environ avez-vous fait appel l'année dernière? Quel est le pourcentage des femmes parmi ces personnes ?*

7. *Avez-vous des données sur le pourcentage de temps que les directeurs et les directrices ont passé à enseigner?*

8. *Au cours des dix dernières années, a-t-on licencié plus de femmes que d'hommes en raison d'un excédent de personnel? Pouvez-vous fournir des statistiques à ce sujet?*

9. *Possédez-vous des principes directeurs en matière d'action positive à l'échelle de la province ou du territoire?*

10. *Est-ce que ces principes directeurs ont donné lieu à des programmes concrets dans les différents conseils ou commissions scolaires? Dans combien de ces conseils ou commissions?*

11. *Y a-t-il eu récemment des programmes d'études sur les problèmes intéressant la condition féminine?*

12. *Avez-vous des programmes de formation de cadres spécialement conçus pour les femmes?*

13. *A-t-on déposé des plaintes pour harcèlement sexuel dans vos conseils ou commissions scolaires? Combien?*

14. *Est-ce que, dans votre province ou territoire, les femmes reçoivent des congés de maternité payés? Si oui, combien de jours ont-elles? À quel taux de salaire?*

15. *Est-ce que les femmes perdent des crédits de pension quand elles sont en congé de maternité? Est-ce qu'elles peuvent racheter ces crédits? Quel est le maximum de crédits qu'elles peuvent racheter? Payent-elles la part de l'employeur et celle de l'employée? Leur laisse-t-on une certaine souplesse dans les délais pour effectuer ces paiements?*

16. *Les femmes en congés de maternité perdent-elles une part de leur ancienneté?*

17. *Est-ce que votre province ou territoire accorde des congés de paternité? Dans l'affirmative, sont-ils payés? Pendant combien de temps?*

18. *Est-ce que votre province ou territoire accorde des congés d'adoption? Dans l'affirmative, quelle est la durée maximale permise? Sont-ils offerts autant aux hommes qu'aux femmes? Sont-ils payés et pendant combien de temps?*

19. *Pouvez-vous fournir des chiffres sur le montant moyen des pensions perçues par un enseignant et par une enseignante au cours des dernières années?*

20. *Quel pourcentage d'enseignantes et d'enseignants avait droit l'année dernière à une pension complète de retraite en atteignant l'âge de 65 ans? De 60 ans? De 55 ans?*

ANNEXE II
STATISTIQUES NÉCESSAIRES MAIS NON DISPONIBLES

Dans toute étude statistique, une des constatations les plus importantes consiste souvent à savoir quelles statistiques n'étaient pas disponibles. La présente étude ne fait pas exception. Malgré la surcharge de statistiques dans le présent document, afin d'analyser avec soin la situation des enseignantes et les causes des tendances actuelles, il aurait été utile de disposer d'un certain nombre de statistiques qui n'existent pas actuellement. L'auteure présente ci-dessous une liste détaillée de ces statistiques dans l'espoir que des conseils scolaires, des ministères de l'Éducation, des organisations de la profession enseignante ou même Statistique Canada décideront de s'atteler à la tâche de réunir de telles données.

1. *Situation de famille, selon le sexe, l'âge, la province, l'école (secondaire ou élémentaire), le niveau du poste, le type d'emploi (à temps plein ou à temps partiel), l'année.*

2. *Nombre d'enseignants et enseignantes ayant des enfants à la maison, selon le sexe, la province, l'école (secondaire ou élémentaire), le niveau du poste et l'année.*

3. *Matières enseignées, selon le sexe, la province, l'école (secondaire ou élémentaire) et l'année.*

4. *Salaires reçus, selon le sexe, la province, l'année, l'expérience, le niveau de compétence, le niveau du poste et l'affiliation à une école (secondaire ou élémentaire).*

5. *Nombre de surintendant(e)s, de surintendant(e)s adjoint(e)s et d'administrateurs ou d'administratrices de commission ou de conseil scolaire, selon le sexe, l'année et la province.*

6. *Sexe des personnes qui assument la direction des écoles, selon la taille de l'école, le type d'école (secondaire ou élémentaire) et l'emplacement de celle-ci (en milieu urbain ou rural).*

7. *Personnel enseignant à temps partiel: nombre, compétences, expérience, sexe, âge, école (secondaire ou élémentaire).*

8. *Personnel enseignant suppléant: nombre, compétences, expérience, sexe et âge. Il serait utile de savoir, si possible, combien ont des enfants à charge chez eux.*

9. *Expérience, selon le sexe, l'âge, l'année, l'école (secondaire ou élémentaire) et le type d'emploi (p. ex., enseignant(e) en exercice, directeur ou directrice, etc.).*

10. *Représentation dans les organisations provinciales ou territoriales de la profession enseignante, selon le sexe et le poste occupé.*

11. *Représentation dans les associations locales, selon le sexe et le poste occupé dans l'association.*

12. *Nombre d'enseignantes et d'enseignants déclarés excédentaires, selon le sexe, l'âge, l'école (secondaire ou élémentaire), le niveau d'expérience et les études.*

13. *Congé accordé pour le premier diplôme, selon le sexe, l'âge, la province et l'école (secondaire ou élémentaire).*

14. *Pension moyenne selon le sexe, l'année de la retraite, l'âge à la retraite, l'expérience et le type du dernier poste occupé (p. ex., enseignant(e) en exercice, directeur ou directrice, etc.).*

15. *Nombre de femmes en congé de maternité au cours d'une année donnée.*

16. *Durée moyenne des congés de maternité qui ont été pris.*

17. *Pourcentage des femmes prenant des congés de maternité qui décident de racheter des crédits de pension, dans les provinces ou territoires où cela est permis.*

ANNEXE III

RÉSUMÉ DES PRINCIPALES TENDANCES

CARACTÉRISANT LA

SITUATION DES ENSEIGNANTES AU CANADA

(Statistiques de 1985-1986, à moins d'indication contraire)

I. PARTICIPATION ACTUELLE

1. La majorité de la population enseignante, à temps plein et à temps partiel, se compose encore de femmes. Celles-ci représentent 57 p. 100 de la population enseignante et les hommes, 43 p. 100.

2. Cependant, au cours des quinze dernières années, le pourcentage des enseignantes à temps plein est passé de 57 p. 100 (1972-1973) à 54 p. 100 (1985-1986).

3. La baisse la plus importante s'est produite dans la proportion des enseignantes à temps plein, au palier élémentaire: de 78 p. 100 en 1972-1973, elle a été réduite à 72 p. 100 en 1985-1986.

4. L'augmentation de 26 p. 100 dans le nombre d'enseignants au palier élémentaire entre 1972-1973 et 1983-1984 n'a pas été accompagnée d'un accroissement comparable du nombre d'enseignantes aux paliers élémentaire et secondaire.

5. Entre 1972-1973 et 1983-1984, le pourcentage du personnel enseignant à temps partiel, y compris les hommes et les femmes, est passé de 2,4 à 8,1 p. 100.

6. Les enseignantes représentent 91 p. 100 de l'effectif à temps partiel, bien que le pourcentage d'hommes employés à temps partiel entre 1972-1973 et 1983-1984 soit passé de 6 à 9 p. 100.

II. LES FEMMES DANS LES POSTES D'ADMINISTRATION

7. En 1986-1987, 25 p. 100 des enseignants, contre 6 p. 100 des enseignantes, occupaient des postes d'administration dans les écoles.

8. Les directrices adjointes deviennent plus nombreuses: le taux de représentation des femmes dans ces postes est passé de 15 p. 100 en 1972-1973 à 20 p. 100 en 1985-1986.

9. Toutefois, entre 1972-1973 et 1985-1986, le pourcentage total des directrices a fléchi de 17 à 15 p. 100 et le pourcentage des femmes chez les chefs de département au palier élémentaire est tombé de 42 à 38 p. 100.

10. En fait, plus les postes d'administration comporte de pouvoirs, moins les femmes y sont nombreuses. Les femmes à la surintendance ne représentent que 6 p. 100 du nombre total.

11. Le nombre total des administratrices dans les écoles a baissé de 5 331 en 1972-1973 à 5 024 en 1983-1984.

III. PROFIL DES ENSEIGNANTES

12. Les enseignantes avaient en moyenne 39 ans en 1985-1986, les enseignants, 41 ans. Quant à l'ensemble de la population enseignante, l'âge moyen a augmenté de cinq ans depuis 1975-1976.

13. Les jeunes membres de la profession sont des femmes, pour la plupart. Les trois quarts des moins de 30 ans sont des femmes.

14. Soixante-dix p. 100 du nombre total des enseignantes sont mariées, par rapport à 85 p. 100 des enseignants.

15. Soixante p. 100 des enseignantes séparées et 47 p. 100 des enseignantes divorcées ont des enfants à charge, contre 42 p. 100 des enseignantes mariées.

16. Les trois quarts des enseignantes n'ont pas d'enfant au foyer.

17. Les enseignantes comptent moins d'années d'expérience que les enseignants, mais l'écart est peu prononcé. Le nombre médian des années d'expérience accumulées par les enseignantes s'élève à 12, comparativement à 14 pour les hommes.

18. Depuis 1972-1973, le pourcentage d'enseignantes titulaires d'un grade a doublé. En 1985-1986, 73 p. 100 des enseignantes détenait au moins un grade, contre 90 p. 100 des enseignants.

19. Six p. 100 des enseignantes, comparativement à 17 p. 100 des enseignants, sont titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat. De plus, le taux de croissance dans la proportion des hommes possédant des diplômes d'études supérieures dépasse celui des femmes.

20. Les enseignantes à temps plein dans les écoles élémentaires ont accru leurs qualifications plus que tout autre groupe. En 1972-1973, seulement 24 p. 100 de celles-ci détenaient des grades, contre 69 p. 100 en 1985-1986.

21. Les femmes ont obtenu 60 p. 100 des maîtrises en éducation délivrées en 1986, ainsi que 51 p. 100 des doctorats en éducation.

IV. SALAIRES ET AVANTAGES SOCIAUX

22. Les enseignants gagnent en moyenne 41 053 $, à savoir 6 000 $ de plus que les enseignantes à temps plein dont le revenu moyen se chiffre à 35 115 $.

23. Cet écart ne tient pas uniquement au fait que les hommes sont, dans bien des cas, des administrateurs. En effet, les enseignants en exercice touchent 4 000 $ de plus que les enseignantes.

24. Les conseils scolaires de seulement quatre provinces, à savoir le Québec, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard, offrent généralement des congés de maternité payés de dix jours ou plus. Quelques conseils en Ontario et en Colombie-Britannique ont adopté des dispositions à cet égard.

25. Dans la plupart des provinces, le congé de maternité est compris dans le calcul de l'ancienneté et la femme peut racheter ses crédits de pension au retour du congé. Toutefois, la durée du congé de maternité permis est généralement limitée et l'employée doit normalement racheter les portions payées par l'employeur aussi bien que la sienne.

26. Les trois quarts des conseils scolaires canadiens offrent un congé de paternité payé de courte durée (d'un à trois jours).

27. De plus en plus, les régimes d'avantages sociaux tiennent compte du personnel suppléant.

V. AUTRES VOIES MENANT À DES POSTES D'AUTORITÉ

28. Quarante-sept p. 100 de la direction des organisations provinciales et territoriales de la profession enseignante sont des femmes.

29. Dans 63 p. 100 des cas, la présidence des organisations provinciales et territoriales est assumée par des femmes en 1987-1988. Au cours des dix dernières années, cette proportion n'était que de 17 p. 100.

30. En 1988-1989, 45 p. 100 des personnes à la présidence des associations locales sont des femmes.

31. La plupart des provinces et des territoires ont adopté des politiques en matière d'action positive, mais seuls l'Ontario et le Québec ont entériné des programmes dans leurs conseils et leurs commissions à l'échelle locale.

32. Les programmes de formation de cadres destinés aux femmes sont rares, mais davantage de programmes de sensibilisation générale concernant la situation des enseignantes ont été mis en oeuvre dans la plupart des provinces et des territoires.

BIBLIOGRAPHIE

SITUATION DES ENSEIGNANTES

Association canadienne d'éducation, Education Canada, Toronto (Ontario), printemps de 1987.

Association canadienne d'éducation, À l'intention des femmes: Programmes et services offerts par les commissions scolaires, Toronto (Ontario), 1988.

Association of Supervision and Curriculum Development, Current Thought on Curriculum, Alexandria, Virginie, É.-U., 1985.

British Columbia Teachers' Federation, "Rights of Girls and Women in Education", Vancouver (C.-B.), 15 décembre 1987.

British Columbia Teachers' Federation, Status of Women Journal, Vancouver (C.-B.), numéro d'automne, 15 décembre 1987.

Burch, Thomas K., Ph.D., Enquête sur la famille: Conclusions préliminaires, Division de la statistique sociale, du logement et des familles, Statistique Canada, catalogue 99-955, ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1985.

Centrale de l'enseignement du Québec, Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1987.

Clark, Helen; Clark, Mavis; DeWitt, Ann; Elliott, Marg; Gillespie, Pat; Hegarty, Moira; Parry, Margaret, et Richel, Peg, "Women in Administration: The Known Equation; The Untried Talent", Mémoire remis aux conseillers scolaires du Calgary Board of Education, 27 avril 1982.

Comité sur la situation de la femme, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, "OSSTF Status of Women Membership Survey", Toronto (Ontario), 1985.

Conseil consultatif canadien de l'emploi et de l'immigration, Les travailleurs ayant des responsabilités familiales dans la société d'aujourd'hui: Qui s'en occupe?, Rapport remis au ministre d'Emploi et Immigration Canada par le Conseil consultatif canadien de l'emploi et de l'immigration, juin 1987.

Dorner, Elizabeth, "Through a Woman's Eyes: A Critical Analysis of the Report: The Supervisory Officer in Ontario", Ontario English Catholic Teachers' Association, Toronto (Ontario), 1987.

Emploi et Immigration Canada, Emploi-avenir: Perspectives professionnelles jusqu'à 1992, édition de 1986-1987, Ministère des Approvisionnements et Services, Ottawa (Ontario), 1987.

Federation of Women Teachers Associations of Ontario, Statistical Comparisons of Male-Female Ratios of Teachers in Ontario Schools, Toronto (Ontario), mars 1988.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Bulletin des Services économiques, "Sommaire des principales échelles de traitements du personnel enseignant de 1970-1971 à 1987-1988", 25 septembre 1987.

Federation of Women Teachers Associations of Ontario, Statistical Information on FWTAO Membership, 1986-87, Toronto (Ontario), 1987.

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, "The Clouded Crystal: Adaptation to Change: The Role of Ontario's Public Educational System: 1985-2000", Mémoire présenté au cabinet, Toronto (Ontario), 1985, (résumé français intitulé: Le crystal opaque).

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Rapport du collogue de 1985, Dynamics of an Aging Teaching Profession, Ottawa (Ontario), 1985.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Principales caractéristiques du personnel enseignant des écoles publiques élémentaires et secondaires, Ottawa (Ontario), 1987.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Bulletin des Services économiques, "Structure du chômage au sein de la population enseignante de 1975 à 1985", 10 février 1988.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Réponse au questionnaire sur les questions touchant les femmes, de la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante, Ottawa, (Ontario), 1986.

Fullan, Michael G., What's Worth Fighting for in the Principalship?, Ontario Public School Teachers' Federation, Toronto (Ontario), 1988.

Guy, Myrtis V., "Equal Access in Administration: Myth or Reality?", Communication présentée au deuxième stage de formation de cadres dans le domaine de l'éducation, Saint-John's, Terre-Neuve, 1988.

Haddad, Jane, "Women in Educational Administration in Saskatchewan: Lack of Career Commitment or an Internally Segregated Profession?", Document préparé pour le comité consultatif sur la femme dans l'éducation, Saskatchewan Teachers' Federation, Saskatoon (Saskatchewan), avril 1987.

Harvey, Glen et Noble, Elizabeth, "Economic Considerations for Achieving Sex Equity Through Education", Handbook for Achieving Sex Equity Through Education, Klein, Susan S. (éd.), Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, É.-U., 1985.

Hrynyk, Nykolay P., et Ingram, Ernest J., Challenge in Educational Administration, Bulletin du Council on School Administration, Alberta Teachers' Association, vol. XXV, n° 1, 1986.

Kahn, Ethel D. et Robbins, Lillian, "Social-Psychological Issues in Sex Discrimination", Journal of Social Issues, vol. 41, n° 4, 1985, p. 135-154.

Mah, Hilda, "Women's Struggle for Acceptance", The Alberta Teachers' Association Magazine, vol. 65, n° 4, juin 1985.

Marshall, Catherine, "From Culturally Defined to Self-Defined: Career Stages of Women Administrators", The Journal of Educational Thought, vol. 19, n° 2, août 1985.

McDonald, Judith et Colin, "Housework and Schoolwork: Fitting the Pieces Together", The Alberta Teachers' Association Magazine, vol. 65, n° 4, juin 1985.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, The Status of Women and Affirmative Action/Employment Equity in Ontario School Boards, Toronto, Ontario, décembre 1986.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, The Status of Women and Affirmative Action/Employment Equity in Ontario School Boards, Rapport présenté à l'Assemblée législative par le ministère de l'Éducation, Toronto (Ontario), décembre 1987.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, "Teachers' Report on Qualifications, Salary and Experience, 1986-87", Saskatchewan, 1988, Extraits reproduits par la Saskatchewan Teachers' Federation, 1988.

Noble, Beverley, "Affirmative Action in Boards of Education in Ontario", Comments on Education, vol. 16, n° 1, octobre 1985.

Nova Scotia Teachers Union, "Women in Education: Affirmative Action", Halifax (N.-É.), 1985.

Nova Scotia Teachers Union, "Women in Education Update: Affirmative Action", décembre 1986.

Ontario English Catholic Teachers' Association, "Career Challenge: Balancing Family and Economics", Sondage mené auprès des membres, The Reporter, juin 1987.

Paquerot, Sylvie, "Femmes et Pouvoir", Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme, Montréal (Québec), mai 1983.

Patterson, Jerry L.; Purkey, Stewart C.; Parker, Jackson V., Productive School Systems for a Nonrational World, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginie, É.-U., 1986.

Reed Stenhouse Associates Limited, "Survey of Benefit Plans Available to Teachers", Ottawa (Ontario), décembre 1982.

Robinson, Patricia, Interruptions de travail chez les femmes: Résultats de l'enquête sur la famille de 1984, Division de la statistique sociale, du logement et des familles, Statistique Canada, catalogue 99-962, Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1986

Saskatchewan Teachers' Federation, "Women in Education Advisory Committee Report to Executive", Regina (Saskatchewan), 11 juin 1988.

Saskatchewan Teachers' Federation, "Principals: Administrative and Supervisory Time, 1987-88", Regina (Saskatchewan), 1987.

Saskatchewan Teachers' Federation, "A History of Saskatchewan Teachers", Regina (Saskatchewan), 1988.

Shakeshaft, Charol, "Strategies for Overcoming the Barriers to Women in Educational Administration", Handbook for Achieving Sex Equity Through Education, Klein, Susan S. (éd.), Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, É.-U., 1985.

Shakeshaft, Charol et Nowell, Irene, "Research on Theories, Concepts, and Models of Organizational Behaviour: The Influence of Gender", Issues in Education, vol. 11, n° 3, hiver de 1984.

Shapiro, Joan Poliner, "Women in Education: At Risk or Prepared?", The Educational Forum, vol. 51, n° 2, hiver de 1987.

Simon, Brian, Does Education Matter?, Laurence and Wishart, Londres, 1985.

Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme, Bulletin des statistiques de l'éducation, "Les femmes en tant qu'administrateurs d'écoles", catalogue 81-002, vol. 6, n° 7, Ottawa, Canada, août 1984.

Statistique Canada, L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1985-1986, Ministre des Approvisionnements et Services, Ottawa, 1987.

Statistique Canada, L'éducation au Canada, Revue statistique pour 1986-1987, Ministre des Approvisionnements et Services, Ottawa, 1987.

Statistique Canada, Caractéristiques des enseignants des écoles publiques primaires et secondaires, 1985-1986, catalogue 81-202, Ottawa, Canada.

Système de projections des professions au Canada (SPPC), Emploi-avenir: Perspectives professionnelles jusqu'à 1992, édition de 1986-1987, Emploi et Immigration Canada, Ministre des Approvisionnements et Services, Ottawa (Ontario), 1986.

Thomas, Nadene M., "Whether, Tis Nobler in the Mind...", Challenge in Educational Administration, Nykolay P. Hrynyk et Ernest J. Ingram (éd.), vol. XXV, n° 1, 1986.

Weiler, Kathleen, Women Teaching for Change: Gender, Class and Power, Berain and Garvey Publishers Inc., Massachussets, É.-U., 1988.